



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

**POESIA E PERFORMANCE:
Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis**

DOUTORADO

Rosetenair Feijó Scharf

**Florianópolis
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

Rosetenair Feijó Scharf

**POESIA E PERFORMANCE:
Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis**

Tese apresentada a Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Literatura do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor.

Orientadora Prof^ª. Alai Garcia Diniz, Dr^ª.

Área de Concentração: Teoria Literária.

Linha de Pesquisa: Textualidades contemporâneas.

Florianópolis
2012

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Scharf, Rosetenair Feijó

Poesia e Performance [tese] : Estudo e ação na educação infantil de Florianópolis / Rosetenair Feijó Scharf ; orientadora, Alai Garcia Diniz - Florianópolis, SC, 2012. 307 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura.

Inclui referências

1. Literatura. 2. Poesia. 3. Performance. 4. Infância. I. Diniz, Alai Garcia . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Literatura. III. Título.

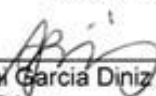
**"Poesia e performance: estudo e ação na
educação infantil de Florianópolis."**

ROSETENAIR FEIJÓ SCHARF

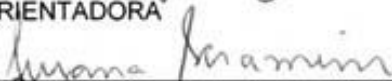
Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título

DOUTORA EM LITERATURA

Área de concentração em Teoria Literária e aprovada na sua forma
final pelo Curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade
Federal de Santa Catarina.




Prof.ª Dra. Alai Garcia Diniz
ORIENTADORA



Profa. Dra. Susana Scramim
COORDENADORA DO CURSO

BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª Dra. Alai Garcia Diniz (UFSC)
ORIENTADORA E PRESIDENTE



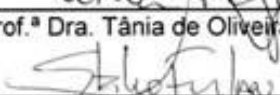
Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves (UFSC)



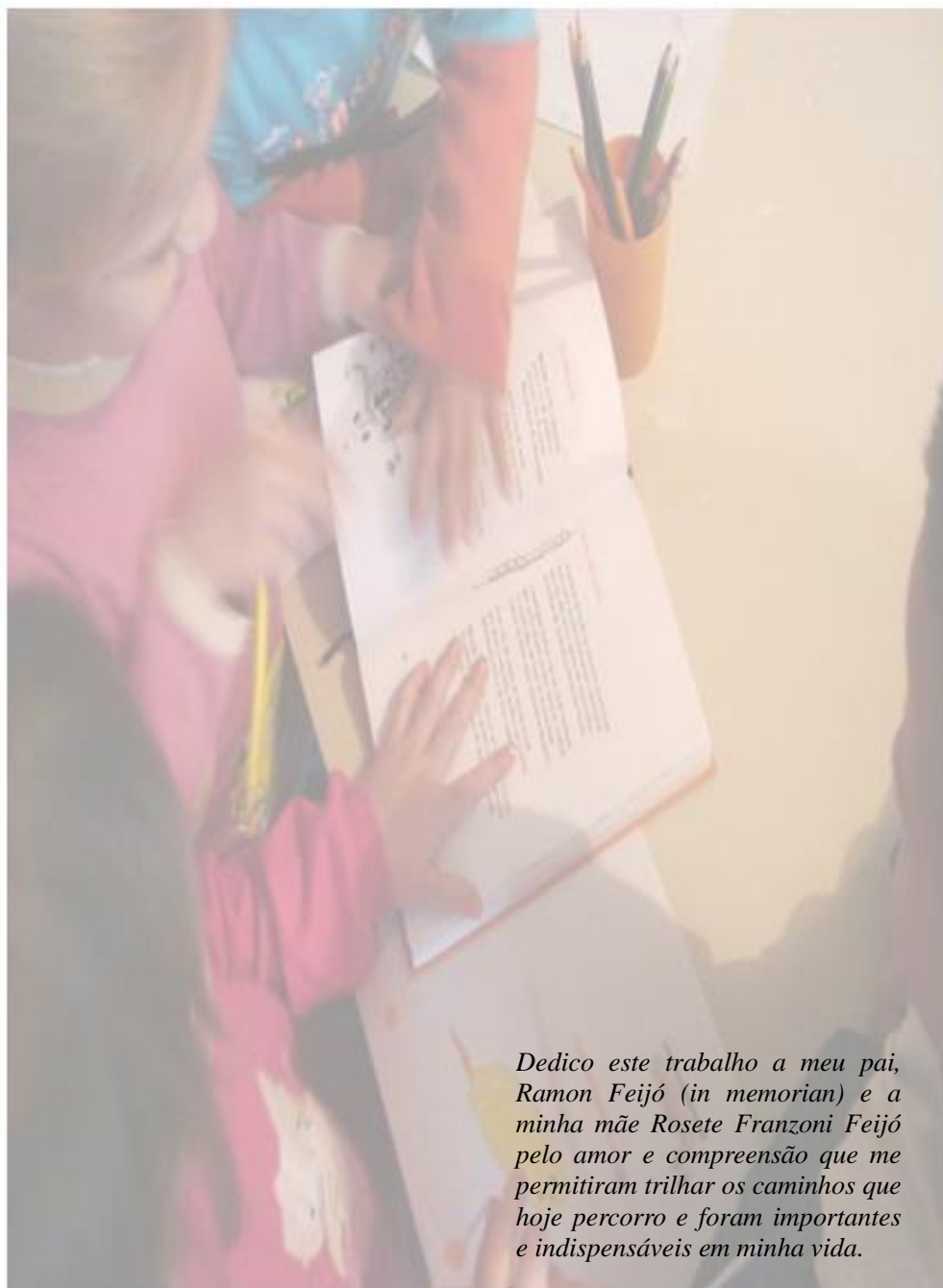
Prof. Dr. João Batista Martins (UEL)



Prof.ª Dra. Tânia de Oliveira Ramos (UFSC)



Prof. Dr. Stélio Furlan (UFSC)



Dedico este trabalho a meu pai, Ramon Feijó (in memoriam) e a minha mãe Rosete Franzoni Feijó pelo amor e compreensão que me permitiram trilhar os caminhos que hoje percorro e foram importantes e indispensáveis em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que encontrei pelo caminho, durante os anos dedicados a esta pesquisa que, de um modo ou de outro, contribuíram para que eu chegasse à reta final. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos, mesmo sabendo que será impossível. Foram amigos da UFSC, da Rede Municipal de Florianópolis, das Creches Conveniadas, do Grupo de Teatro, família e muitos outros que estiveram comigo. Como agradecer a todas essas pessoas sem esquecer de alguém? Se isso acontecer, foi a dificuldade em incluir todos em tão poucas linhas.

Ao meu pai Ramon Feijó, que já não está mais comigo, agradeço pelo ensinamento que me deu força para lutar pelos meus objetivos. Não posso esquecer que, a cada situação em que precisei de seu apoio, ele sempre teve uma frase de coragem para animar minha caminhada: *o que é do homem o bicho não come; se é para ser teu, será.*

À minha mãe Rosete, que foi e sempre será minha luz, que me transmitiu e transmite paz nos momentos mais turbulentos desta trajetória.

A toda a minha família, que acompanhou minhas opções pessoais e profissionais, desde muito pequena, e que sempre esteve no meu caminho, dando-me energia.

Ao meu marido Macário e ao meu filho William, que sempre estiveram ao meu lado, que me deram colo, que enxugaram minhas lágrimas, que me deram amor e nunca me impediram de voar em direção ao conhecimento.

À minha irmã Rosegler Feijó, que é desenhista e me ajudou nas imagens que facilitaram o trabalho da poesia com as crianças pequenas.

Ao meu cunhado Jaime R. Scharf, que organizou o material fílmico desta pesquisa, e às suas esposa Marli e filha Ana Luiza, que me disponibilizaram o primeiro livro no trabalho com poesia para as crianças.

À Bárbara Rodrigues de Freitas que carinhosamente cruzou o meu caminho e dele não saiu mais. Foi ela minha fiel leitora, a qual enriqueceu minha escrita e reflexões.

À minha orientadora professora doutora Alai Garcia Diniz, que apostou no meu conhecimento e acreditou na potencialidade da minha pesquisa. Cada encontro de estudo e orientação com a orientadora, foram momentos únicos, momentos de pérolas.

Aos professores do curso de pós-graduação de literatura, que apoiaram minha pesquisa e que me deram subsídios poéticos durante a trajetória de estudo.

À Janete Aparecida de Oliveira da Silva, que confiou em mim e me apoiou desde o início da pesquisa, dando suporte nos registros fílmicos e fotográficos.

À Zenaide Souza Machado e Edna Aparecida S. dos Santos, que me ajudaram nos materiais das duas instituições e que sempre me incluíram nas formações para professores, acreditando no meu conhecimento.

À Cristina Doneda Losso, Márcia Agostinho da Silva, Isabela Jane Steininger e Lourena do Carmo Marques que me auxiliaram no material para organizar a tese.

Ao amigo João Nazário, que me disponibilizou livros de poesia e que se fez presente, mesmo quando não podia estar.

Ao amigo e diretor do teatro Diego di Medeiros, que me proporcionou vários materiais de leitura para minha pesquisa e que contribuiu na ampliação de meu repertório teatral.

Aos amigos da Diretoria de Educação Infantil, do grupo de teatro, das outras diretorias da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, biblioteca, professores, diretores e supervisores, que acompanharam minha jornada de trabalho e estudo e sempre tiveram uma palavra amiga e um abraço caloroso.

À chefia da Diretoria de educação Infantil, Sonia Cristina de Lima Fernandes e Gisele Jacques, que nunca impediram meus passos apoiando e me cuidando.

Às crianças, professoras, coordenadoras e presidentes das duas creches, que acreditaram no meu trabalho abrindo as portas para a minha pesquisa.

Aos professores Adirson O. Bernardes e Neide C. da Silva, que autorizaram as imagens do curso que ministrei para os professores da educação infantil.

Aos indígenas, que prontamente disponibilizaram-se a estabelecer um diálogo sobre seu trabalho e cultura.

Aos entrevistados Johnathan F. de Miranda, Bárbara Rodrigues de Freitas, Diego di Medeiros, Rozana M. Vicente, José Macário Scharf, Tania Ramos, Rosete Franzoni Feijó, Nelson José de Miranda e Adriana Aranha da Silva, que trouxeram contribuições significativas à minha busca poética.

A Deus meu muito obrigada por permitir que essas pessoas tão atenciosas cruzassem o meu caminho e fossem força durante todo o percurso.

RESUMO

Esta tese aborda a poesia e a performance na infância, tendo como fundamento as ideias de Paul Zumthor, com o objetivo de oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética. Como tratar a poesia na infância? Essa dúvida dos professores de educação infantil, aliada à minha certeza de que algo teria que ser elaborado no campo de pesquisa, deu origem a este trabalho. O público-alvo de sua realização foi o da educação infantil, mais especificamente o de duas creches privadas, conveniadas da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Ao me aproximar do campo de pesquisa surgiram questões como: é possível ensinar a criança da primeira infância a criar, através da poesia, em performance? Quais os caminhos possíveis para desenvolverem-se projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de relacionar-se com a poesia? A abordagem das atividades lúdicas com o poema, sugerem diversos modos de apresentar a poesia à criança e demonstram como desencadear um processo criador de performance. O trabalho está organizado em quatro capítulos: o I aborda os processos de criação, interação e desafios da pesquisa; o II identifica o corpo como expressão performática nas artes plásticas, no teatro, na dança, no cinema, no cotidiano e nas oralidades; no III, discute-se como os animais têm sido representados ficcionalmente na literatura para a infância; e o IV propõe a aproximação entre infância e poesia, de forma contextualizada.

Palavras-chave: Poesia. Performance. Infância.

ABSTRACT

This thesis addresses poetry and performance during childhood, taking as basis based on Paul Zumthor's ideas, aiming to offer the child an opportunity to (re)create and engage poetic language. How to treat poetry in childhood? This question of the teachers of childhood education, coupled with my certainty that something had to be elaborated into the search field, gave rise to this work. The target audience for this achievement was early childhood education, specifically, two private nurseries hired by the Municipal Public Network of Florianópolis. Some questions arisen from my approximation with the search field: can you teach to a early child to create, through poetry in performance? Which the possible ways to develop themselves artistic and pedagogical projects that lead children to establish new ways of seeing, create and relate to poetry?The results approach from those playful activities with poem suggests several ways to present poetry for children and demonstrate how to unleash a creative process of performance. The research is organized in four chapters: the first one addresses the creation processes, research challenges and interaction; the second one identifies the body as performative expression in plastic arts, theater, dance, movies, daily life and oralities; the third one discusses how animals have been fictionally represented in literature for children; and the fourth one proposes to approximate childhood from poetry, in context.

Key-Words: Poetry. Performance. Childhood.

RESUMEN

Esta tesis se refiere a la poesía y a la performance en la infancia, fundamentada en las ideas de Paul Zumthor, con el objetivo de ofrecer al niño la oportunidad de (re)crear y involucrarse en el lenguaje poético. ¿Cómo tratar la poesía como un niño? Esta cuestión de los maestros de educación infantil, junto con mi certeza de que algo tuvo que ser extraído en el campo de búsqueda, dio origen a este trabajo. Su realización está centrada en la educación infantil, más específicamente, en dos guarderías privadas contratadas por la Red Pública Municipal de Florianópolis. Al acercarme a la esfera de investigación han surgido las preguntas: ¿cómo el niño puede ser enseñado desde la infancia para crear, a través de la poesía en el performance? ¿Cuáles son los posibles modos de desarrollarse proyectos artísticos y educativos que llevan los niños para establecer nuevas formas de ver, crear, de relacionarse con la poesía? El abordaje de los resultados de esas actividades lúdicas con el poema sugieren diversos modos de presentar la poesía para el niño y demuestran como desencadenar un proceso creador de performance. El trabajo está organizado en cuatro capítulos: el primero aborda el proceso de creación, la interacción y desafíos de la investigación; el segundo identifica al cuerpo como expresión de desempeño en las artes plásticas, teatro, danza, cine, en lo cotidiano y en las oralidades; el tercero discute como los animales han sido representados ficcionalmente en la literatura infantil; y el cuarto propone aproximar entre la infancia a la poesía, en su contexto.

Palabras clave: Poesía. Performance. La infancia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Ilustração 1 - Formação sobre literatura na infância | 57 |
| Ilustração 2 - Os professores conhecendo alguns livros de poesia..... | 58 |
| Ilustração 3 - Lendo o poema que mais lhe agradou | 62 |
| Ilustração 4 - Dança dos camponeses..... | 67 |
| Ilustração 5 - Brincadeiras de roda..... | 68 |
| Ilustração 6 - Experimentando a sonoridade do poema..... | 77 |
| Ilustração 7 - Criação performática | 83 |
| Ilustração 8 - As crianças experimentando um momento cênico | 88 |
| Ilustração 9 - O autor e seu livro | 100 |
| Ilustração 10 - Exposto para venda | 102 |
| Ilustração 11 - Retirado do livro de Jacques Roubaud | 107 |
| Ilustração 12 - Apresentando material literário às crianças | 124 |
| Ilustração 13 - Frente da Creche Vó Inácia | 128 |
| Ilustração 14 - Frente da Creche Nossa Senhora do Monte Serrat..... | 130 |
| Ilustração 15 - Conhecendo os poemas de Jacques Roubaud..... | 147 |
| Ilustração 16 - A contracapa do livro: animais de todo o mundo | 149 |
| Ilustração 17 - A formiga..... | 151 |
| Ilustração 18 - O poema com tintas | 153 |
| Ilustração 19 - A expressão do poema | 157 |
| Ilustração 20 - Experimentando o poema do relógio..... | 159 |
| Ilustração 21 - Contando a história | 162 |
| Ilustração 22 - Era preciso sentir o poema com tamancos | 164 |
| Ilustração 23 - O poema com imagens | 169 |
| Ilustração 24 - O poema com imagens | 171 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO I | 35 |
| POESIA E INFÂNCIA | 35 |
| 1.1 MARCAS DA POESIA..... | 35 |
| 1.2 O LUGAR DA POESIA..... | 45 |
| 1.3 POESIA NA INFÂNCIA..... | 47 |
| 1.4 O RITMO NO TEXTO POÉTICO..... | 50 |
| 1.5 O PROFESSOR E A POESIA..... | 55 |
| CAPÍTULO II | 65 |
| DO CORPO DE PAPEL AO PAPEL DO CORPO | 65 |
| 2.1 CORPOS SINGULARES..... | 69 |
| 2.2 GESTOS E MOVIMENTOS..... | 73 |
| 2.3 LINGUAGENS DO CORPO..... | 75 |
| 2.4 O JOGO POÉTICO..... | 81 |
| CAPÍTULO III | 93 |
| SERES IMAGINÁRIOS E A INFÂNCIA | 93 |
| 3.1 O MITO..... | 94 |
| 3.2 PALAVRAS DO XERAMÕI..... | 96 |
| 3.3 A PRESENÇA DOS SERES IMAGINÁRIOS..... | 103 |
| 3.4 PEQUENOS SEGREDOS DA NARRATIVA..... | 113 |
| 3.5 O TEXTO NO CONTEXTO..... | 122 |
| CAPÍTULO IV | 127 |
| ESPAÇO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA | 127 |
| 4.1 AS INSTITUIÇÕES: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO..... | 128 |
| 4.1.1 Creche Vó Inácia..... | 128 |
| 4.1.2 Creche Monte Serrat..... | 130 |
| 4.2 INTERAÇÕES E DESAFIOS NA PESQUISA..... | 134 |
| 4.2.1 Creche Monte Serrat..... | 136 |
| 4.2.2 Creche Vó Inácia..... | 139 |
| 4.3 PROCESSO DE CRIAÇÃO..... | 140 |
| 4.3.1 Vinte dois de abril de 2009..... | 143 |
| 4.3.2 Vinte nove de setembro de 2009..... | 148 |
| 4.3.3 Vinte de outubro de 2009..... | 160 |
| 4.3.4 Dezesete de novembro de 2009..... | 172 |
| 4.3.5 Vinte de novembro de 2009..... | 173 |
| 4.4 ARMANDO DIFERENTES OLHARES..... | 175 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| REFERÊNCIAS | 187 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO 1 - DIÁRIO DE CAMPO- 2008..... | 209 |
| ANEXO 2 - DIÁRIO DE CAMPO- 2009..... | 220 |
| ANEXO 3 - FOTOS DOS ENCONTROS NAS INSTITUIÇÕES | 264 |
| ANEXO 4 - FOTOCÓPIA DAS HISTÓRIAS CONTADAS ÀS CRIANÇAS..... | 280 |
| ANEXOS 5 - FOTOCÓPIA DOS DESENHOS REALIZADOS PELAS CRIANÇAS, APÓS O TRABALHO COM POEMAS..... | 296 |
| ANEXO 6 - FOTOCÓPIA DE ALGUMAS AVALIAÇÕES DOS CURSOS MINISTRADOS PARA PROFESSORES..... | 298 |
| ANEXO 7- FOTOCÓPIA DE ALGUNS POEMAS CRIADOS NOS CURSOS MINISTRADOS PARA PROFESSORES..... | 303 |

INTRODUÇÃO

Me arrebatou a poesia
 Trazida pelas palavras
 abrigadas entre as páginas
 do livro que alguém lia
 e que deixou por ali:
 mundo entrando pelos olhos,
 enriqueceu minha vida.
 (Sonia Junqueira¹)

Por que a poesia está tão longe da educação infantil se ela é a chave para muitas percepções? Poesia para a infância é um gênero pouco presente nas salas de educação infantil, sendo, ainda hoje, pobre o repertório disponível para a seleção dos textos poéticos que integram os livros escolares. Os professores da educação infantil não têm, em sua formação acadêmica, disciplinas que levem ao conhecimento poético para o trabalho com crianças. Nos momentos de formação sobre poesia que ministrei para professores de educação infantil pela rede municipal de Florianópolis, houve o compartilhamento de suas dúvidas e necessidades: “*não sei o que fazer quando o livro é poético*”; “*não levo para minha sala livros com poemas*”; “*é difícil trabalhar poemas com crianças não alfabetizadas*”. A busca dessa perspectiva pedagógica vem se consolidando nas discussões das formações que tenho ministrado com a temática: *corpo, poesia, voz e expressão*. Para além de qualquer intenção, a poesia leva a comunicação, ao jogo, à fruição e à sensibilidade.

Como na educação há uma tendência a homogeneizar o sujeito, que formas são passíveis para desenvolver o pensamento divergente, quanto mais cedo na infância? Eu proponho um caminho, através da poesia e da performance e não será o único, mas esse é o que trabalhei e no qual acredito. Passo a descrevê-lo sabendo que muitos aspectos aqui não puderam ser tratados e ainda virão à tona, mas esse é o trajeto que escolhi para começar a trilhar e os que me leem poderão contribuir com suas dúvidas e questionamentos e assim caminhará o conhecimento.

Para compreendermos o gênero poético na educação infantil, é preciso conhecer o percurso da literatura na história da infância².

¹ JUNQUEIRA, Sonia. Poesia na Varanda. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

² Para isso faço uso dos estudos de Philippe Ariès, *História social da criança e da família* (2006). Nelly Novaes Coelho. *Literatura infantil. Teoria, análise e didática*. (2002). Marisa Lajolo *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias* (2003).

A literatura, por sua vez, vai além do prazer: ela visa alertar, transformar a consciência crítica do leitor e interlocutor. A criança, através dela, associa e harmoniza a fantasia e a realidade, a fim de satisfazer suas exigências internas. No encontro com a literatura o ser humano têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua experiência de vida.

Conhecer o que a literatura de cada época destinou às suas crianças é uma forma de entender os valores e ideais em que cada sociedade se fundamentou. É desta forma que entenderemos como a criança era encarada nessas diferentes épocas, tanto pelo adulto quanto pela escola, para termos uma visão mais clara quanto à relação criança e literatura. É preciso lembrar, de início, que além da literatura infantil³ ser um fenômeno literário, é um produto direcionado às crianças, produto que, em suas origens, era destinado aos adultos.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2002, p.27).

Não iremos considerar literatura infantil, aquela que apresenta uma linguagem secundária, mas tratá-la entendendo-a como literatura que leva a criança à descoberta do mundo, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo-a descobrir um mundo imaginário, *viajar sem sair do lugar*⁴. Podemos pensar aqui em uma literatura para as crianças e não em uma literatura infantilizada; um texto que agrade as crianças e – por que não? – os adultos também.

Os primeiros livros infantis foram produzidos e especificamente escritos como literatura para criança ao final do século XVII e durante o século XVIII. Os primeiros textos são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo, aproximando assim a instituição escolar e o gênero literário, segundo Marisa Lajolo (1994, p.88).

³ De acordo com Cademartori, em sua obra *O que é literatura infantil* (1986), a palavra literatura é intransitiva e, independente do adjetivo que receba, é arte e deleite. Assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças.

⁴ Ler é *viajar sem sair do lugar*, disse-me William uma criança que gostava de ler.

No século XVIII ocorrem transformações significativas nas relações sociais: retira-se o homem do convívio da rua e das praças para um ambiente social mais restrito à família. Desta forma iniciou uma valorização da família e suas relações afetivas, separando a infância da idade adulta.

É ainda nessa época que surge a preocupação com uma escola para todos; as reformas pedagógicas apontam para a obrigatoriedade da alfabetização. Com essa nova preocupação com a leitura, começaram a surgir resumos de certos livros de adultos que passaram a ser adaptados à compreensão e ao gosto das crianças.

Com a Revolução Industrial surgem mudanças profundas na estrutura da sociedade, em todos os seus segmentos, e que vão se refletir na preocupação com a infância. Neste período a criança passa, então, a ser percebida como um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias.

Desde o século XVIII a sociedade europeia e a sociedade ocidental, por extensão, vivem sob o emblema da “evolução duradoura”, que se manifesta em diferentes níveis: no econômico, persistem as consequências da revolução industrial, a que se associam profundas modificações tecnológicas e científicas; no plano político, a revolução democrática determina o avanço irrefreável das formas de participação popular, na direção de um sistema comunitário apoiado na igualdade entre todos os seus membros. E enfim, desdobra-se uma revolução cultural, assinalada pela expansão das oportunidades de acesso ao saber.

A escola de então, para ocupar a criança durante esta etapa da vida e, ao mesmo tempo, querendo informá-la de um saber para momentos futuros de sua existência, converte-se no intermediário da criança e da cultura, usando como fonte, entre os dois, a leitura.

A leitura passou a ser uma preocupação em função de outras modalidades que se realizam; foi a leitura através da escola que abriu aos jovens a porta para o universo do conhecimento.

Jean-Jacques Rousseau teve grande influência sobre os livros infantis escritos no início do século XIX no Reino Unido, na França e na Alemanha. O princípio do crescimento espontâneo e normal da criança dentro de um ambiente natural adequado, proclamado por Rousseau, foi, no entanto, mal entendido pelos escritores e professores da época, que impregnaram a literatura infantil de informações escolares e princípios moralizantes.

A escola, então, passa a adquirir especial significação, ao tornar-se o traço de união entre as crianças e o mundo, restabelecendo a

unidade perdida, pois a criança ainda está isolada do mundo adulto e da realidade exterior.

Ainda no século XIX, surge uma abundante literatura moralizante, de informação e infantil, que pretendia auxiliar as crianças a se prepararem o mais depressa possível para a vida adulta.

A passagem da infância para a vida adulta, contudo, se fazia quase sem transição. A criança era ainda vista como um adulto em miniatura. Daí os raros livros escritos especialmente para leitores da faixa intermediária, puberdade e adolescência. Até o início do século XX a maior parte das leituras ao alcance dessa faixa de leitores era a literatura adulta, no original ou nas adaptações que também proliferaram na época.

A literatura para crianças e jovens é uma das áreas editoriais que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas. Estamos vivendo num período em que a literatura vem ganhando cada vez mais espaço na área acadêmica, na educação infantil, nas escolas de ensino fundamental e médio e na imprensa.

A partir da constatação de que muito ainda está por ser feito para dirimir o fosso entre as classes sociais e a história da educação no ocidente e particularmente no Brasil, no que tange à acessibilidade relativa ao desenvolvimento da leitura e do gosto pelo poema, proponho aqui desenvolver um estudo sobre poesia em performance na infância, dando à criança oportunidade de (re)criar e envolver-se na linguagem poética.

O estudo da poesia e da performance na infância abre a possibilidade de esclarecimentos e idealizações numa esfera ainda pouco percorrida, pois a ferramenta de trabalho nesta mediação entre diferentes níveis de ensino fará do conceito de *performance*, uma de suas molas fundamentais.

Para Paul Zumthor (2000), *performance* refere-se a um ato pelo qual se dá ou revela a forma de alguma coisa. Ela possui várias modalidades, tais como a palavra falada, cantada, declamada, visualizada etc. O artista possui um papel ativo frente ao público, atuando, muitas vezes, como o próprio veículo de expressão de sua obra.

Já Goldberg (2006) ressalta que não é possível uma definição exata de *performance*, uma vez que isso negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material – literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim como vídeo, cinema, slides e narrações. Enfim, ela é uma demonstração, a execução de uma ideia, de uma expressão artística.

No percurso do trabalho, não encontrei pesquisadores/as que houvessem iniciado estudos com crianças tão pequenas sobre performance.

Encontrei⁵, porém, pesquisadores/as com estudos em *jogos teatrais com pré-adolescentes*, pesquisadores/as, como Ricardo Ottoni Vaz Japiassu, Viola Spolin e Koudela, abordam a linguagem teatral nas séries iniciais do ensino fundamental. Gianni Rodari em *histórias para brincar* (2007) com a proposta de trabalhar com professores na criação de narrativas para crianças, bem como com um trabalho específico com crianças apresenta um método em que elas mesmas inventam suas histórias, dando enfoque ao desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, da criatividade, da imaginação e da fantasia. Um outro trabalho desenvolvido na instituição escolar no ensino médio foi de Alessandra Ancora de Faria⁶, no qual se apoia na fundamentação em jogo teatral de Viola Spolin. A mesma investiga formas de trabalhar a narrativa na experimentação do jogo teatral, torna novamente significativa a presença do público para teatro que se realiza dentro do universo escolar.

Helder Pinheiro⁷ também privilegiou o poema no espaço da escola. Trabalhou com textos, avaliações orais, desenhos, colagens, representações em sala de aula do ensino fundamental das escolas públicas e privadas.

No entanto, a trajetória realizada neste estudo⁸ a fim de unir poesia, performance à infância teve seus percalços, consistentes, em boa parte, na dificuldade que a interdisciplinaridade⁹ significa, como, por

⁵ Angela Cogo Fronckowiak, doutoranda pela UFRGS, apresenta um artigo sobre a leitura de poemas na educação infantil o qual trata da fruição do gênero poético, de jogos vocabulares e sonoros com crianças de 4 a 6 anos. Também encontrei a pesquisa de Doutorado em educação pela UFSC de Alessandra Rotta de Oliveira, que discute as relações entre os processos imaginativos infantis na criação escultórica, indicando-se a necessidade de diversificação das matérias disponibilizadas às crianças de 4 a 5 anos e dos tempos e espaços adequados para a fruição e a criação na linguagem da escultura.

⁶ Alessandra Ancora de Faria é autora do livro *contar histórias com o jogo teatral*, 2011.

⁷ PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

⁸ Em 2009, após o reconhecimento das creches, iniciei uma nova etapa: trabalhar com a linguagem cênica e poética com as crianças de três a cinco anos. Esse foi um desafio para a pesquisadora e para as crianças, pois era algo que elas não conheciam e não haviam vivenciado junto com seus professores, de forma que foi um trabalho inédito nas duas creches. Foram dois anos de pesquisa: aproximadamente cento e sessenta e quatro horas de trabalho no contexto da educação infantil, sendo que, em 2008, houve doze encontros em cada creche e, em 2009, vinte e oito encontros com a periodicidade de quinze dias.

⁹ A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se

exemplo, conseguir estudos que reunissem os dois campos, a partir de trabalhos com crianças da educação infantil¹⁰. A interdisciplinaridade insere-se neste trabalho pela ousadia de novas abordagens de ensino, na busca de trazer, para o contexto da educação, o teatro, a dança, a performance, a literatura e outras formas de expressão, as quais darão corpo e subsídios aos capítulos.

A partir de indagações sobre a possibilidade de ensinar à criança da primeira infância a criar através da poesia em performance e de buscar os caminhos possíveis para desenvolvermos projetos artístico-pedagógicos que levassem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de se relacionar com o poema, esta tese parte de uma angústia como pedagoga na Secretaria de Educação do Município que pretende descobrir, investigar e propor novos meios de se envolver as crianças em creches com a literatura, a fim de que o tempo em que se educa/cuida a infância de modo institucional, possa também ser um tempo para sensibilizar a criança a se envolver com a linguagem, ampliando seu repertório lingüístico, artístico e cultural.

Eu como professora e estando em sala de aula desde 1979, na educação infantil, percebi as lacunas existentes em minha formação acadêmica, no que se referia ao desenvolvimento das artes e das linguagens expressivas. Passei, então, a buscar cursos de artes cênicas e de literatura, com o objetivo de oportunizar às crianças diferentes linguagens, brincadeiras, performances e outras experiências, constituintes e constituidoras da infância, considerando as várias nuances possíveis, conforme a cultura ou a sociedade a qual pertençam. Minhas pós graduações abriram um leque de oportunidades e conhecimento e foi nesses cursos que percebi, entre várias leituras, a indicação de que não havia nenhum trabalho sobre linguagem cênica e poética com crianças de três a cinco anos¹¹. Pesquisei as várias literaturas consideradas para crianças, pretendendo buscar livros de poesia para esse período de idade, mas constatei o quanto é ainda escasso esse repertório poético¹².

tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB N° 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁰ Todos os envolvidos nessa pesquisa receberão nomes fictícios para proteger-lhes a identidade, conforme as normas de ética.

¹¹ As duas Instituições apresentavam também crianças de seis anos.

¹² Encontrei Cecília Meirelles, Vinicius de Moraes, Elias José, Jacques Roubaud e Rosana Rios, que não faziam parte dos materiais literários dos professores. Passaram a fazer parte do meu universo essas obras, a partir do momento em que fui buscar mais conhecimento na universidade, especificamente no curso de literatura.

Nessa perspectiva, foco a poesia como ponto relevante nesta pesquisa. Trabalho com poesia e performances na educação infantil, dando à criança oportunidade de (re)criar e envolver-se nos enredos. A poesia ecoa no leitor como faz a música no ouvinte: age e penetra em nosso corpo, provocando reações, lidando com a pulsão humana, como afirma Paul Zumthor:

Entendamos por poesia esta pulsão do ser na linguagem, que aspira a fazer brotar séries de palavras que escapam, misteriosamente, tanto ao desgaste do tempo, como à dispersão do espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva. Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais. (2005, p. 151).

De acordo com Zumthor, a linguagem poética acalenta, traz marcas de afetividade, pois se constitui em um jogo verbal realizado pelo homem desde o início dos tempos. A poesia, por meio do poema, alimenta-se da voz, melodia contida na fala, por isso provoca sensações físicas no leitor/ouvinte. A linguagem poética e cênica, como o jogo, pede a presença do outro, ou seja, do leitor, do espectador, para que as vozes de ambos se somem e se atualizem, respondendo a uma necessidade do ser humano. Nas oralidades a *performance* torna-se uma obra de arte única, a voz musicalizada e poética cria o acontecimento. A enunciação da palavra ganha expressão de ideia, valor simbólico e poder. Para Huizinga a linguagem poética “é essencialmente jogar com as palavras”. (2008, p. 49).

A poesia é uma linguagem que combina arranjos verbais próprios com processos de significação pelos quais sentimentos e imagens se fundem em um tempo denso, subjetivo e histórico, afirma Alfredo Bosi (2004, p. 32). Há na poesia uma reunião de linguagens, que produz uma teia de imagens verbais e não verbais, colocando o leitor como parte destas linguagens.

Tendo como base a poesia, o trabalho foi desenvolvido na educação infantil¹³, sem, no entanto, ter a pretensão de ensinar, mas sim

¹³ Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e

de observar, dar oportunidades, colocar à disposição das crianças tanto materiais como tempo e espaço, e, então, incentivar e ouvir a criação infantil – seja em âmbito individual, seja no âmbito de grupo -, e ajudá-las, orientá-las, provocá-las nas próprias criações, de modo, interativo e participativo. Como ressalta Regina Zilberman no seu livro *Leitura em crise na escola* (1988) o “importante, neste exercício de imaginação, é que a criança descubra seu poder e o exerça, estimulada pela poesia e pelo professor” (1988, p.79).

Dentro dessa proposição, ao me aproximar do campo de pesquisa surgem questões como:- É possível ensinar a criança da primeira infância a criar através da poesia em performance? - Quais os caminhos possíveis para desenvolvermos projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de se relacionar com a poesia?

Quando se fala em poesia para a criança, é impossível não se pensar no mundo da infância. É impossível não lançar um olhar para a infância, buscando uma concepção que ajude a ver a criança como sujeito historicocultural, partimos do princípio de que as crianças são sujeitos constituídos nas relações socioculturais, de que elas não apenas reproduzem, mas tem a capacidade de criar e imaginar a partir das condições e experiências que lhes proporcionamos.

O tratamento a ser dado ao tema é fazer da poesia um incentivo à criação verbal, oral para que o espectador infantil se transforme de ser ouvinte em ser atuante. Aproveitar essa etapa para que o corpo se expresse primeiro ao ler o poema, antes de passar a uma etapa de alfabetização em que haverá um corpo limitado a se concentrar a fim de adquirir outras posturas relacionadas à escritura, a leitura para um trabalho com a linguagem que assegure a atenção e a permanência de quem aceite ficar sentado. A oralidade e a performance com a linguagem, nos primeiros anos, terão entre outros o objetivo de anteceder a sensibilização com o texto poético, pois o corpo está ainda livre das atividades precipuamente escritas que, em geral, tendem, de alguma forma, a enrijecer posturas, a fim de atender as necessidades outras que vão limitar a liberdade e comportamento corporal lúdico que o período de três a cinco anos de idade¹⁴ ainda permite.

supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010.

¹⁴ "As crianças de três a cinco anos estão num momento de seu processo de desenvolvimento, que é o de ampliar seu universo conceitual, exercitando os conceitos que o meio social lhe oferece", ressalta o professor Doutor João Martins (UEL) na banca de doutorado, em 17/09/12, na UFSC.

Para tentar refletir sobre isso, parto de uma proposta experimental, realizada em duas instituições privadas, conveniadas¹⁵ da rede municipal de educação, em Florianópolis¹⁶. A escolha das instituições não foi aleatória, ao contrário, ocorreu devido à minha trajetória profissional, uma vez que trabalhei, por um grande período, como professora dessa rede e também tive a oportunidade de trabalhar como assessora pedagógica de algumas unidades educativas deste município. O conhecimento da instituição municipal facilitou-me a aproximação das crianças e professores. Foi-me proporcionado acompanhar a Creche Monte Serrat, localizada num dos morros de Florianópolis, que atende, em média, noventa crianças de quatro meses a cinco anos. É uma instituição privada, conveniada com a Prefeitura Municipal de Florianópolis com professores que são substitutos, contratados pela Prefeitura. A Creche Vó Inácia localiza-se num dos morros de Florianópolis. É uma instituição privada, conveniada com a Prefeitura Municipal de Florianópolis, sendo os professores por ela contratados, e atendendo, em média, cinquenta e duas crianças de quatro meses a cinco anos, cujas famílias são de baixa renda.

O trabalho teve a duração de, aproximadamente dois anos. Nos primeiros encontros observava as obras literárias que os professores tinham para oferecer às crianças e que atividades eram realizadas. Observei também, como se desenvolvia o processo de performance, criação, poesia e ludicidade, na intenção de oportunizar à criança o envolvimento no conto e no poema, buscando proporcionar a elas a descoberta de várias possibilidades de linguagem, portanto, focalizando a linguagem, o corpo, o texto, o movimento, a imagem e a interação, para que a pesquisa contribuisse para outros profissionais da educação.

¹⁵ Convênio é um instrumento utilizado pelo poder público para se associar a outra entidade pública ou privada. O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da educação infantil. A instituição só firma convênio com a prefeitura municipal de Florianópolis a partir do momento em que esteja em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Resolução do Conselho Municipal, a Lei Orgânica do Município de Florianópolis, o Estatuto da criança e do Adolescente e outras Leis necessárias. A instituição convênida conforme a Lei Orgânica do Município no Art. 5º recebe repasse de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino da instituição que deverá obedecer aos critérios estabelecidos pela Lei nº 11.494/07, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

¹⁶ Diante de tantas instituições de educação infantil em Florianópolis, escolhi duas como amostragem das instituições de educação infantil conveniadas com a rede municipal.

Os primeiros contatos feitos com as instituições foram de envolvimento com o projeto político pedagógico¹⁷, tendo, como intenção, conhecer o espaço como um todo. Além do projeto político pedagógico, esta pesquisa contou com o auxílio de procedimentos tais como a consulta ao planejamento do professor, a participação nas reuniões pedagógicas e de estudos. A pesquisa prevê ainda a gravação das imagens, do processo de criação e o registro dos encontros através de relatórios (diário de campo), que foram-se constituindo o corpus deste trabalho.

A pesquisa teve a preocupação com a criança e seu envolvimento no contexto social. Podemos dizer que a pesquisa abrange várias fontes de informação social, é um instrumento de descrição do contexto social, da vivência no espaço educativo, do fazer ensinar e do fazer aprender. Pesquisadora, professores e crianças envolvem-se na pesquisa de forma participativa e interativa. Optei por uma pesquisa a ser desenvolvida em duas creches privadas, conveniadas do município de Florianópolis, pensando em propiciar situações de leitura de poemas, criação de performance e de aprendizagem que garantissem a troca entre as crianças, de forma que pudessem comunicar-se e se expressar, dando a elas chance de agir, pensar e sentir num ambiente agradável.

Ao longo das análises da pesquisa, partes do diário de campo passaram a fazer parte do corpo da tese, como parte da argumentação. Os trechos do diário mostram exemplos práticos do que vem sendo descrito.

Ao final da pesquisa e durante meus escritos, fui convidada a conversar com os professores da educação infantil. Ministrei e venho ministrando formações para professores de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, e, nessas ocasiões, tem se apresentado de forma clara o discurso dos conflitos e dificuldades estabelecidos em trabalhar com poesia. Os professores/as não se sentem encorajados a introduzir poesia no planejamento, por não terem formação acadêmica.

Nos momentos de formação, constatei que, numa plateia composta de setenta a oitenta professores, considerado um período de seis meses: cinco vão ao teatro; oito ao cinema; um a musical; dois leem poemas.

Em primeiro lugar, estão os baixos salários dos professores que, diante, talvez, de algumas dificuldades de sobrevivência, podem acabar

¹⁷ Alguns se referem a projeto pedagógico, outros a projeto político pedagógico, sendo as expressões equivalentes, para designar as metas e ações da instituição. Adotarei aqui a expressão Projeto Político Pedagógico.

se conformando com um lazer massivo como é o cinema. Desde Octávio Paz, com a obra *O Arco e a Lira* (1956), sabe-se que a modernidade excluiu, quase que por completo, o gênero poético do cotidiano da cidade. Ele passa a sobreviver, nas palavras de Zumthor, em diferentes modalidades, como as letras de música que nem sempre passam a fazer parte do mundo dos docentes, impedidos, talvez por falta de tempo e oportunidades, de desenvolver a fruição musical.

Como professora da educação infantil da rede municipal de Florianópolis sempre busquei o direito das crianças de se movimentarem, vivenciarem seus corpos, brincarem, criarem como sujeitos das relações sociais e culturais. Hoje busco aproximá-las da poesia e da performance.

Para aproximar as crianças da poesia, utilizei, na pesquisa, os trabalhos de Vinícius de Moraes, Cecília Meirelles, Elias José, Sophia de Mello Breyner Andresen, Jacques Roubaud, Rosana Rios, Ricardo Azevedo e outros. Ao acompanhar os momentos pedagógicos das instituições e estar próxima aos planejamentos dos professores, constatei o quanto são frágeis as práticas de literatura. Os professores não saem de sua zona de conforto, buscam os contos de fadas como o único conhecimento. Diante desse fato, percebo o interesse das crianças pela presença do animal, da rima, do jogo de adivinhação nas literaturas.

Por isso, oportuneizei às crianças as produções poéticas que apresentam-se sob forma de enigma, de jogo de adivinhação, parlendas, levando o leitor a tentar decifrá-los cantando ou lendo, levando ao prazer pelo humor e pela brincadeira, envolvendo as crianças no mundo da fantasia e da imaginação.

Em minha trajetória, tomo como ponto de partida, a orientação teórica do pensamento de Paul Zumthor na obra *Performance, recepção, leitura* (2000), no que se refere à compreensão do papel do corpo, da presença da voz humana e da teatralidade. Ao tratar de arte, cultura e educação, Zumthor é enfático, salientando sobre o corpo e a oralidade:

Não se pode duvidar de que estejamos hoje no limiar de uma nova era da oralidade, sem dúvida muito diferente do que foi a oralidade tradicional; no seio de uma cultura na qual a voz, em sua qualidade de emanção do corpo é um motor essencial da energia coletiva. (ZUMTHOR, 2000, p.73)

Zumthor trata, em suas obras, a voz como uma dimensão do corpo. Em seu livro *Introdução à poesia oral* (1997), afirma que a voz ultrapassa a palavra, sendo a palavra sem palavras, o sujeito a partir da linguagem. Para ele, pensamos em linguagem, pensamos em voz. Mesmo no silêncio do corpo a voz se faz presente. A voz enuncia-se pelas emoções, como no grito, na perda, na expressão de ideias. "Um corpo que fala está representado pela voz que dele emana, a parte mais suave deste corpo e a menos limitada, pois ela o ultrapassa, em sua dimensão acústica muito variável" (ZUMTHOR, 1997, p.14).

Utilizo a orientação dada por Viola Spolin, no livro *Jogos teatrais na sala de aula* (2007), em que ressalta o corpo como o centro de seu trabalho. A autora enfatiza a importância do jogo no processo de aprendizagem na infância. A obra apresenta um jogo de construção com a linguagem artística, no qual a criança brinca, dramatiza, experimenta, improvisa com seus pares uma relação de trabalho. Spolin tem como intenção, alguns jogos dirigidos a professores de diversas origens.

Spolin contribui com o parâmetro da linguagem cênica, abre, assim, a possibilidade para a realização de um verdadeiro trabalho na educação. Preocupa-se com a sistematização de uma proposta para o ensino do teatro, em contextos formais e não formais de educação, vislumbra a ideia de libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Pretende "ajudar os alunos a desenvolver habilidades de performance, regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens". (SPOLIN, 2007, p. 27).

Utilizo, também, o pensamento de Lev Semenovitch Vygotsky, que vê o corpo da criança como uma forma de comunicação através do movimento. Para ele, os gestos utilizados pela criança são como a escrita no ar – seriam os signos visuais, que estão contidos na escrita do homem. Podemos dizer que, de várias formas, o diálogo está presente no sujeito social e no seu contexto cultural. Vygotsky, com o livro *Imaginação e criação na infância* (2009), trata da relação entre imaginação e realidade e mostra a importância da experiência, tendo em vista que é nela que a imaginação se apoia, como também a experiência apoia-se na imaginação. A imaginação baseia-se em toda atividade criadora, manifestada em todos os campos da vida cultural. Vygotsky se refere à atividade criadora como a atividade humana por meio da qual se cria algo novo. Para criar algo novo é preciso ter uma experiência anterior. "É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras que constitui a base da criação". (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Segundo Vygotsky, todo indivíduo é capaz de criar, sendo que, na infância, a criação é proporcionada, principalmente, através dos jogos, brincadeiras e das atividades teatrais, fato que o levou a afirmar que o adulto, na relação com a criança, teria que tentar ser o sujeito mais experiente e mais criativo.

Poderia ser explicado assim: a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que ele ergue seus edifícios, a fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material dessa imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência. (...) a imaginação origina-se exatamente do acúmulo de experiência. (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

O professor é aquele que deve ter mais subsídios teóricos e práticos para oferecer às crianças. Por esse motivo, deve buscar ampliar seu conhecimento das produções culturais. Como apresentar conteúdos dos quais não conhecemos e/ou vivenciamos? Quanto mais oportunidades de experiências tivermos, mais criativos e inventivos seremos.

Vygotsky oferece subsídios a um pensamento sobre as formas de mediação entre a criança e o conhecimento, possibilitando um trabalho produtivo e interativo.

Outro pensador que irá orientar esta tese, em termos teóricos, será Walter Benjamin, na obra *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (2002), em que ressalta as diversas linguagens e se preocupa, fundamentalmente, em resgatar a dimensão expressiva da linguagem - dimensão esta que vem perdendo espaço no mundo moderno -, e não apenas em pensar na linguagem como veículo de informação. É necessário resgatar a linguagem ativa, trazendo a ludicidade tão falada e ainda tão pouco trabalhada em alguns espaços da educação, possibilitando o fazer artístico e criativo. Para ele, a criança envolve-se na imagem, nas palavras criativas, na fantasia, de forma expressiva e imaginativa. "Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando - a criança penetra nas coisas durante o contemplar". (BENJAMIN, 2002, p. 69).

No capítulo I, **poesia e infância**, ousou propor uma abordagem entre a infância e a poesia e contextualizá-la. Ficando, assim, evidente

que a poesia é um dos pontos relevantes de discussão, sobre o qual concentro minha atenção. Apresento algumas entrevistas que realizei. Propus-me conversar com alguns indivíduos, como uma diretora, uma dona de casa, um fiscal da fazenda, um ator de teatro, uma assessora jurídica, uma faxineira, um estudante e alguns professores de diferentes segmentos. Na busca de querer saber “Quando e como a poesia chegou até você?”; “Qual o lugar da poesia hoje em sua vida?”. Também apresento o curso que ministrei com várias instituições conveniadas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, durante oito meses, com objetivo de ampliação do repertório literário do professor.

No capítulo II, **do corpo de papel ao papel do corpo**¹⁸, apresento o corpo como expressão performática e em concepções teóricas nas artes plásticas, no teatro, na dança, no cinema, no cotidiano e nas oralidades.

No capítulo III, **seres imaginários e a infância**, discuto como os animais têm sido representados ficcionalmente na literatura para a infância. Por que o animal está presente nas histórias e poesias para a infância? Para responder essa e outras questões, irei apresentar escritores de contos e poesias que têm, em suas obras, animais como personagens.

No capítulo IV, **espaço e tempo de experiência**, apresento o percurso teórico-prático da reunião entre duas linguagens - a cênica e a poética -, no universo da educação infantil. Apresento também o trabalho desenvolvido nas duas Instituições conveniadas, no período de dois anos, observando as literaturas que chegavam até as crianças e como se desenvolve o processo de performance, criação e poesia.

Cabe às considerações finais da tese relacionar as hipóteses constatadas ao longo do trabalho com os documentos de processo: diários, fotos, desenhos e poemas. O trabalho conta com: fotos tiradas dos encontros; reprodução integral do diário de campo, do qual foram extraídos recortes apresentados ao longo do corpo da tese; desenhos elaborados pelas crianças após as performances e fotocópia dos poemas trabalhados no decorrer da pesquisa.

Em síntese, espero que este trabalho possa ser um instrumento que auxilie na reflexão da ação pedagógica do professor frente à poesia na infância, pois, dessa forma, a criança terá a oportunidade de se envolver e conhecer novos poemas.

¹⁸ O título foi inspirado na leitura feita do artigo *Complô do Corpo*, escrito pela Professora Alai Garcia Diniz, nos Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – outubro/2003, p.56.

A literatura desenvolve a imaginação e o pensamento divergente, tão importante quanto o convergente. Tzvetan Todorov ¹⁹, ressalta a importância da literatura em nossas vidas, para ele "a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de conceber e organizar a vida". (TODOROV, 2012, p. 22).

Antonio Candido ²⁰, de maneira ampla, chama de *literatura* todas as "criações de toque poético, ficcional e dramático em todos os níveis de uma sociedade" (CANDIDO, 1988, p. 174). Para ele, não há povo que possa viver sem literatura, ela aparece em todos os tempos, em todos os tipos de cultura como manifestação universal. A manifestação poética se dá para cada sociedade de acordo com seus impulsos, crenças, sentimentos e normas. Por esse motivo, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação.

¹⁹ *A literatura em perigo* (2012).

²⁰ O texto de 1988, "O direito à literatura" de Antonio Candido, é uma referência não só para questões de literatura e direitos humanos, mas também para aspectos da fabulação ou da narrativa como elemento de organização individual e social.

CAPÍTULO I

POESIA E INFÂNCIA

O poema é o galho que prende mistérios feito um talismã, chamando o leitor pra compartilha tão árduo afã, de lutar com as palavras que o poeta avisou, ser a luta mais vã. No entanto, poeto com as tintas que tenho e amor de artesã.

(Neusa Sorrenti²¹)

Como um dos pontos relevantes de discussão nesta tese, é o tratamento de um gênero literário particular: a poesia permeia por todos os capítulos, acompanhando a trajetória da pesquisa, cabe observar o que se pode entender por poesia e poema, pois entre outros meios o poema propicia à criança o exercício de sua imaginação e ser capaz de compreender e apreciar, de forma sensível, o contato com o texto. Diante dessa perspectiva, proponho aproximar a infância da poesia e contextualizá-lo.

1.1 MARCAS DA POESIA

Que marcas deixa a poesia na pessoa, na cultura? A poesia foi significativa a ponto de continuar fazendo parte da vida das pessoas? Para responder a essas questões, resolvi sair perguntando. Então, propus-me conversar com alguns indivíduos²² no segundo semestre de 2011. Como uma diretora, uma dona de casa, um fiscal da fazenda, um ator de teatro, uma assessora jurídica, um estudante, uma faxineira e alguns professores de diferentes segmentos. Todos os entrevistados apresentam diferentes idades, para que o leitor possa perceber as distinções de época das experiências relatadas. Serão apenas duas perguntas: “Quando e como o poema chegou até você?”; “Qual o lugar da poesia hoje em sua vida?”. Início com minhas próprias respostas:

²¹ SORRENTI, Sonia. Pintando Poesia. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

²² Por revelar a idade dos entrevistados, não irei identificá-los, evitando eventuais constrangimentos.

–Ao abordar o tema da poesia, não posso deixar de lembrar o primeiro contato significativo que tive com ela. Isso ocorreu por volta dos meus oito anos de idade, no ano de 1970. Aos sábados, todos os alunos uniformizados reuniam-se no pátio da escola, em frente à bandeira. Era o dia de homenagear a Pátria. Lembro-me bem do poema de Cassimiro de Abreu²³ - Meus oito anos, que recitei e não me recordo de ter aprendido nenhum outro; talvez tenha sido a única que ficou em minha memória.

O objetivo do aprendizado do poema era decorar e fazer "bonito" no momento de dizer para toda a escola.

Contada a minha experiência com o poema, preciso saber como ocorreu com outras pessoas. Será que a escola trabalhou de forma diferente o poema com o passar dos anos?

De que forma o poema chega até as pessoas? Comecei, então, conversando com um estudante do oitavo ano do ensino fundamental, um jovem de catorze anos. Perguntei: como e quando o poema chegou à sua vida?

–Lembro de minha avó brincar com rima nas palavras, mas eu era muito pequeno. Na escola o poema chega aos nove anos, a professora escrevia no quadro e nós alunos copiávamos, mandava ler e apresentava o poeta. Tínhamos momentos de criação, todos recebiam como tarefa criar um poema, sinceramente, as aulas eram muito chatas. Posso dizer que nenhum poema me marcou.

Pergunto ao jovem: hoje qual o lugar do poema? Ao que ele responde:

–Hoje só vejo poema na escola. Recebemos textos poéticos e temos como tarefa discutir na sala. Ainda hoje é nos apresentado o poeta de cada poema discutido em sala, mas as aulas não são interessantes. Quando a aula começa, eu e meus colegas estamos torcendo que acabe rápido. Gosto mais de escutar música como funk, hip hop, pagode.

²³ Casimiro de Abreu deixou-nos, de forma marcante, o poema da saudade: Meus Oito Anos, um dos poemas escritos em Portugal, onde adquiriu sua educação literária.

O que se deduz dessa resposta não é que esse adolescente repudia o poema, mas a forma como ela está sendo conduzida na sala de aula. Refiro-me aqui à poesia dita "cult", que, via de regra, o leitor não entende ou precisa de um mediador para esclarecer o que de imediato está sendo comunicado. Isso nos conduz à reflexão a respeito de quais elementos do texto poético é preciso levar até as crianças?

A poesia para crianças deve atuar, basicamente, sobre os seus sentidos e emoções. Os poemas que se expressarem por fórmulas verbais/sonoras, repetitivas ou reiterativas (refrões, aliterações, paralelismo, rimas finais etc.) são os que mais diretamente as atrairão. (COELHO, 1987, p. 159).

O adolescente apresenta-nos o prazer pela poesia veiculada pela música, muito mais amada e consumida largamente pelo grande público. Na adolescência há o predomínio do caminho das fortes emoções, dos ritmos alucinantes que invadem o corpo e a mente, sensações proporcionadas pela música. Do poema, ficam a sonoridade e o ritmo.

Em seguida conversei com uma jovem assessora jurídica de vinte e cinco anos. Ela relata que conheceu o poema fora da escola.

– Minha avó, que era professora da educação infantil em Minas Gerais, brincava com meu nome. Ela dizia: Bárbara bela, do Norte estrela, que o meu destino sabes guiar. Na época, eu não entendia por que ela fazia isso, eu apenas achava engraçado, às vezes ficava brava, até entender a história do poema. Ela se referia à poema de um poeta árcade, exilado na Ilha das Cobras, África, após o fracasso da Inconfidência Mineira, que expressava as saudades de sua esposa, D. Bárbara Heliadora Guilhermina da Silveira, a qual ficara em Ouro Preto e morrera louca, após a morte do marido no exílio. Ela retoma o poema À D. Bárbara Heliadora de Inácio José Alvarenga Peixoto²⁴.

²⁴ Casado com a poetisa Bárbara Heliadora, Alvarenga Peixoto é identificado como um poeta árcade. Não obstante, a temática amorosa também foi uma das vertentes de sua poesia, sem, no entanto, perder a postura crítica que ostentava em relação à sociedade da época.

A poesia vem acompanhando o ser humano desde a mais remota infância. Com os exemplos do estudante e da assessora jurídica, podemos perceber que a poesia surge muito antes da escola, são os avôs que introduzem a parlenda, as rimas, enriquecendo a experiência literária delas enquanto criança.

A próxima conversa com um professor de teatro e ator, de vinte e seis anos, conta em detalhes seu primeiro momento com o poema que chegou à sua vida aos dez anos de idade, através da professora de língua portuguesa.

– Ela era uma professora muito severa. Lembro do dia em que chegou à sala com várias canecas na mão e um recipiente de detergente dizendo que falávamos muitos palavrões e que ela iria lavar a boca de todos, para que ninguém mais os dissesse. Eu fiquei indignado e disse que ela não podia fazer isso. Fomos para a rua, ela distribuiu as canecas, pediu que cada um colocasse água e distribuiu uma quantidade significativa de sabão líquido. Deu-nos ainda, um canudinho. Ficamos todos olhando para ela, foi nesse instante que escutei pela primeira vez um poema. Ela começou a ler bolhas de sabão de Cecília Meireles.

– Daquele dia em diante suas aulas eram perto das árvores, olhando formigas, percebendo o pé de limão e escrevendo poemas. Foi com dez anos que muitos textos poéticos conheci e tive a oportunidade de escrever. A professora nos incentivou a montar um caderno, no qual colocávamos nossas redações e poemas. Debaixo do pé de limão muitas ideias surgiram, lembro que escrevi sobre aquela árvore que dizia: enquanto as pessoas estão preocupadas com o fim do mundo, eu estou aqui sentado em um pé de limão (...). Foram muitos escritos, mas de minha produção, diante daquela oportunidade de escrever, surge um poema: Eu sou um beija-Flor, tenho até hoje registrado em meu caderno²⁵.

²⁵ O jovem me emprestou seu caderno com poemas e outros textos poéticos criados por ele, para que eu pudesse ter acesso às suas criações.

–E hoje leio livros mais técnicos, até porque ainda sou estudante, mas aprecio os poemas existencialistas, não gosto de poemas romântico, gosto de questionamento. Gosto de Pablo Neruda e Borges.

Por que o jovem chegou à criação desse caderno, com tantos poemas? Quem era essa professora? Quais eram seus objetivos e estratégias? Podemos ver aqui a importância dessa primeira abordagem feita pelo adulto.

No caso desse estudante, o que a escola fez, por meio da professora, foi dar-lhe um repertório poético, incentivá-lo a criar e, como se pode constatar, além de ter escolhido uma carreira no campo das artes (teatro), a pessoa demonstra um desenvolvimento no âmbito literário, pois manifesta a manutenção do gosto e a ampliação do repertório de poetas que conhece.

Dando prosseguimento à minha jornada investigativa, conversei com a diretora de uma instituição de Educação Infantil, de trinta e cinco anos de idade, a quem fiz as mesmas perguntas feitas aos outros.

–Conheci o poema no ensino fundamental, eu tinha mais ou menos sete anos. Aprendi na escola que recitar poema era dar um presente a alguém. A professora declamava o poema na sala, depois usava o poema para trabalhar com as letras e as sílabas.

–Lembro bem dos poemas de Casimiro de Abreu e a que mais me marcou foi As belas borboletas de Cecília Meireles.

–Hoje, uso a poesia como meio de transmitir a arte e a emoção. Como diretora, uso o poema no meu trabalho, nos cartazes na sala dos professores e nos bilhetes que envio aos pais, uso como meio para sensibilizá-los.

Continuei conversando com várias pessoas, que desempenham diversas ocupações, escutando e registrando o que elas tinham a me dizer.

Conversei com uma faxineira, de trinta e oito anos, a quem fiz as mesmas perguntas.

–Não lembro de falarem de poesia na escola, nem de ler algum poema. Na família não lembro de nenhuma passagem. Nunca ninguém me perguntou sobre poesia, nem nunca havia pensado nisso, mas quando você me perguntou lembrei de um episódio que não foi na escola.

–Eu tinha quinze anos quando um menino se interessou por mim e recitou uma trovinha que hoje é bem conhecida: Batatinha quando nasce, se esparrama pelo chão. Como ele estava interessado em mim, ele completou o poema com palavras que ele inventou para dizer que estava apaixonado. Não chegamos a namorar, mas ficamos nos paquerando por um bom tempo. Na época eu gostei daquelas palavras.

–Hoje não leio poemas, gosto muito é de música sertaneja, gosto das palavras e do que dizem as músicas. Falta completar meu oitavo ano do ensino fundamental, penso em terminar um dia, fazendo o supletivo, mas incentivo meu filho de catorze anos a ler muitas literaturas.

Quando essa entrevistada conta a história de uma paquera poética, lembro de uma passagem escrita por Octávio Paz, quando diz que cada leitor busca algo no poema. Aqui o jovem utilizou-se do poema para dar fluxo aos seus sentimentos para cortejar a menina. Através do poema vislumbra-se um ato amoroso, uma forma de romper com os obstáculos. "(...) leem versos para se ajudarem a expressar seus sentimentos, como se somente nos poemas as arriscadas, pressentidas batalhas do amor, do heroísmo ou da sensualidade pudessem ser contempladas" (PAZ, 1982, p. 29).

O próximo foi um contador de cinquenta e quatro anos de idade, o qual se recorda de seus momentos com o poema.

–A poesia chegou por meio da aula de língua portuguesa nos meus doze anos, eu já estava no sexto ano do ensino fundamental. O livro de português tinha trechos de poemas. Lembro do poeta Castro Alves vozes d' África, mas a que mais gostava de ouvir era o poema do poeta Carlos Drummond de Andrade que se chamava José.

–Hoje gosto de poesia. Meus momentos de ler poemas são nos ônibus ou se recebo algum e-mail ou ainda, na própria Internet. Não vou à busca da poesia, ela vem até mim.

Ele aproveita e relembra o poema *José* de Carlos Drummond de Andrade²⁶:

Para a professora de pós-graduação em literatura, da Universidade Federal de Santa Catarina, de cinquenta e nove anos de idade, a poesia tem outra conotação:

–Sou da geração das declamações. Além disso, estudei em colégio de freiras onde havia a prática de comemorações de datas e eventos. Entrei nessa escola com dois anos e seis meses. Então passei por todas as fases: desde o "sou pequenininha da perna grossa vestido curto papai não gosta", até as academias de oratória, aos saraus, aos concursos de declamação, aos cadernos de recordação. Tive uma formação povoada de poetas: depois entraram Vinicius, Drummond, Camões e a lírica amorosa. Até hoje gosto de ler poemas. Manoel de Barros, Adélia Prado, Cora Coralina, Cláudia Roquete Pinto, Paulo Leminski, Alice Ruiz. Mas, para pesquisar, para estudar, para orientar, sempre preferi a narrativa. A complexidade da linguagem poética é, para mim, um mistério. Admiro quem a entende e a decifra.

Constata-se, durante a entrevista, que a poesia para essa professora teve outra conotação. Os poemas perpassaram sua infância e permanecem até hoje em sua vida adulta. Durante sua trajetória estudantil esteve mergulhada em textos poéticos de poetas que apresentam textos de qualidade estética e diversidade temática, vislumbrada em poemas que não privilegiam só o amor, a paixão, os desejos, mas também outros interesses, como os temas sociais, políticos e culturais.

Conversei com uma dona de casa de sessenta e sete anos de idade, para que me contasse como conheceu a poesia. Quando escutou ou leu algum poema.

²⁶ Várias obras do poeta foram traduzidas para o espanhol, inglês, francês, italiano, alemão, sueco, tcheco e outras línguas. Drummond, por muitas décadas, foi o poeta mais influente da literatura brasileira em seu tempo, tendo também publicado diversos livros em prosa.

–*Conheci poesia aos sete anos de idade. Eu sempre fui muito tímida, mas gostava de recitar nos momentos de homenagem à bandeira e no dia das mães. Lembro que os poemas se referiam as estações do ano, eu era o inverno e cada criança escolhida pela professora era o verão, outono e primavera. Lembro de um pequeno trecho: “no inverno, tremo de frio [...]”²⁷. Não me lembro do poeta, porque não nos apresentavam quem escreveu, apenas recebíamos trechos do poema para decorar.*

–*Hoje trago a poesia para os meus netos, ensinei para cada um na infância a parlenda: “cadê o toicinho que tava aqui? o gato comeu/ cadê o gato? Tá no mato [...]”. Todos os dias eu dizia um verso do poema, abria a mão deles e ia falando cada parte, até que eles aprendessem. Todos eles iniciaram-se na poesia por meio de mim. Busco a poesia nas músicas, gosto da poesia com sonoridade, ritmo e rima.*

Quando comecei a conversar com essa senhora, ela me disse que teria muito pouco para falar sobre poesia, mas, durante a conversa, ela se lembrou das situações em que o poema aparecia em sua vida. Percebi que na escola não se falava em poema ou, quando era dito ser poema, o que importava era simplesmente usar trechos poéticos para o cumprimento de uma tarefa, qual seja o recital em um momento específico.

O didatismo com que a escola conduz a manipulação dos textos poéticos, leva o aluno à insensibilidade e ao desinteresse.

Depois da experiência escolar, as crianças precisam ser reconduzidas ao prazer da espontaneidade poética, perdido entre a aprendizagem da gramática da língua portuguesa e o exercício interpretativo do tipo: *o que o autor quer dizer*. (CADEMARTORI, 1984, p. 30).

Continuei buscando outras histórias poéticas, dentro do meu objetivo de refletir mais sobre a poesia na escola ou fora dela.

Nessa esteira, conversei com um auditor fiscal da secretaria da fazenda estadual, aposentado, de setenta e quatro anos de idade. Ele me conta momentos emocionantes do seu encontro com a poesia.

²⁷ Não consegui identificar a poesia à qual ela se referiu.

–Lembro-me bem dos sábados. Íamos homenagear a bandeira, todos do colégio no pátio, eu e minha colega declamávamos. Na verdade ninguém me obrigava, eu e ela nos oferecíamos, gostávamos de fazer isso. Os poemas eram sempre em relação à pátria ou à terra, ou ainda sobre a bandeira. Não consigo me lembrar de uma específica, pois foram muitos os poemas que passaram em minha vida. Não me pergunte o nome do poeta, pois só recebíamos os trechos de poemas para ensaiar, não me recordo de escutar o nome de algum poeta.

–Hoje vejo que, com o passar do tempo, não vemos mais jovens lendo poemas. Acredito que poesia é uma linguagem pouco usada entre eles. Por meio da poesia eu entendo melhor o mundo. Quando leio jornal aos domingos, busco a seção poética. Sei que não sou um grande leitor de poemas, mas gosto de presentear minha esposa com trechos de poemas que encontro no jornal.

Para alguns dos entrevistados, a poesia chegou com apenas um objetivo: *recitar o poema diante da bandeira ou em homenagem à Pátria*, sendo, enfim, relegada à utilização em comemorações cívicas e solenidades escolares. Para outros, o mistério do texto poético fez com que a poesia se mantivesse presente nos dias de hoje. Salvo alguns casos, a poesia esteve e está ligada à escola. Destina-se à escola a incumbência de criar no aluno o gosto poético. Constatei, assim, que, na maioria dos casos dos entrevistados, a escola foi a responsável pelo gosto ou desgosto pela poesia.

Os entrevistados com mais de trinta e cinco anos de idade não se lembravam do nome dos poetas, em suas memórias leitoras, salvo alguns casos. Vimos que ficou apenas a lembrança para alguns, de um texto de que eles desfrutaram um dia.

É perceptível, através das entrevistas, que os atos de saudar a bandeira e recitar poemas de patriotismo estão relacionados à época de ditadura militar no Brasil. Esse período foi marcado pelo controle de ideologias e pela busca por legitimação do regime militar, os quais se manifestavam também na área educacional. Surgiu na escola, como disciplina obrigatória, a *Educação Moral e Cívica*²⁸, cujos livros traziam

²⁸ "Art.1º - É revogado o decreto- Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória [...]. Art 2º - A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social

valores como: obediência, passividade, ordem, fé, liberdade com responsabilidade e patriotismo. O livro *Estudo dirigido de educação moral e cívica* traz, em suas linhas, que "quanto mais amamos a Pátria mais democratas somos. (...) Quando a Pátria é servida por todos, todos são beneficiados". (CORREIA, 1976, p. 128).

O regime militar utilizava a educação, especialmente a disciplina de educação moral e cívica, para instruir crianças e jovens a acreditarem que o povo tinha liberdade para escolher seus representantes, os quais defenderiam seus direitos.

As várias épocas apresentadas aqui mostram as diversas armadilhas no caminho do leitor. Há os que viveram a poesia, sentiram prazer, foram sensibilizados, tiveram momentos de criação poética e aqueles que simplesmente passaram pela poesia, sem perceber nenhum significado que transcendesse seu caminho estudantil. Para os entrevistados com mais idade, a produção literária da infância foi "marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1994, p. 88). É através das relações estabelecidas no plano das palavras que se forma o mundo, da cultura, da história, da relação social, da linguagem, da política de um povo.

Ainda hoje, o trabalho com poesia nas instituições de educação revela um aspecto preocupante: o despreparo do professor, seja por sua formação, seja pelas oportunidades, ou até mesmo pela sua concepção de leitura. Poderíamos, ainda, elencar muitos elementos que levaram e levam esses professores a formas diferenciadas de apresentar a poesia aos alunos ou às crianças.

Podemos lembrar aqui de Tzvetan Todorov, em que nos alerta sobre o perigo que hoje honda a literatura. Ele expressa a preocupação da literatura "não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão". (TODOROV, 2012, p. 08).

Há que se pensar na urgência de trabalhar, lado a lado, com o professor, oferecendo-lhe cada vez mais momentos de formação continuada, com subsídios para que sua prática docente seja consciente e alicerçada em pressupostos teóricos. Para que reconheçam o verdadeiro lugar da poesia.

1.2 O LUGAR DA POESIA

Segundo Alfredo Bosi, em sua obra *O ser e o tempo da poesia* (2008), a imagem no poema é a palavra articulada. O poema apresenta uma cadeia sonora, uma série de articulações fônicas que compõem um código, a linguagem. Um código que fixa experiências de coisas, pessoas ou situações. Essa linguagem indica seres ou os evoca, numa cadeia de frases, de eventos, formando uma teia de significado. O texto traz, em si, marcas de tempos diversos, convergentes na sua produção, num processo singular e inventivo de significação. A contextualização do poema não significa simplesmente datá-lo, mas "partir da trama multidimensional do eu lírico às voltas com suas reminiscências; anseios, experiências ou desolação" (BOSI, 2008, p. 13).

Como uma forma de expressão literária, a poesia surge simultaneamente à música, à dança e ao teatro, em época que remonta à Antiguidade histórica. Na própria fala, fruto da necessidade de comunicação entre elementos de uma comunidade primitiva, estão as raízes poéticas. O poeta do passado alimentava-se da linguagem e da mitologia que sua sociedade e seu tempo lhe propunham.

Paul Zumthor, ressalta que, nas sociedades que possuem uma predominância oral, a poesia constitui-se, muitas vezes, em uma arte muito mais elaborada do que a maior parte dos produtos de nossa escrita. "O poema oral, em qualquer situação, faz referência para o ouvinte a um campo poético concreto, extrínseco. (...) a poesia escrita, certamente também remete a modelos externos: ela o faz com menos urgência e clareza" (ZUMTHOR, 1997, p. 83). A oralidade opera com menos procedimentos de gramaticalização como o faz a poesia escrita.

Ainda em seu livro, Zumthor faz uma distinção entre a obra, o poema e o texto. Para ele, a obra é aquilo que é comunicado poeticamente, que poderia envolver o ritmo, a sonoridade, o texto e os elementos visuais. Como texto, o poema subordina-se à linguística percebida auditivamente.

Podemos aqui lembrar de Giorgio Agambem, que, ao tratar do poema em seu livro *Profanação* (2007), entende ser preciso arriscar-se na leitura do poema. O que importa é tomar o livro nas mãos, pois o lugar do poema não está no texto nem no autor, mas "no gesto, no qual autor e leitor se põem em jogo no texto". (2007, p. 62).

Em um processo simbólico, flexível, polifônico, com jogos de ecos e contrastes, de ritmo ora tradicional, ora inovador, o poema apresenta-se de diversas formas: como interação dos sons, como imagens, com tom expressivo. Os ritmos poéticos permitem vibrações,

eles nascem na linguagem do corpo, na dança dos sons, nas modulações da fala, no canto, no verso. "O poema nada tem a comunicar. Ele é apenas um dizer, uma declaração que tem em si mesma a sua fonte de autoridade" (BADIOU, 1994, p. 76). Autoridade esta que permeia o corpo de quem nele se envolve, sem a pretensão de dizer algo, embora diga.

Segundo Octávio Paz "O poema é uma criação original e única, mas também é recitação, participação. O poeta cria o poema, o povo ao recitá-lo recria-o. Poeta e leitor são dois momentos de uma mesma realidade" (PAZ, 1982, p. 47). O. Paz, cujo livro *O arco e a lira* (1982)²⁹, afirma, não há poesia sem sociedade e nem sociedade sem poesia. Os dois termos não podem se desvincular. Se pensássemos uma poesia sem sociedade seria o mesmo que entender "o poema sem autor, sem leitor e, a rigor, sem palavras. (...) poetizar a vida social, socializar a palavra poética" (*Idem*, 1982, p. 310). Assim, o autor postula que o poema está vivo, o poema é social.

São os poetas³⁰ que irão nos ajudar a reencontrar a infância viva, permanente, durável, imóvel, e é a poesia que irá nos renovar: "somos feitos para respirar livremente. [...] E é nisso que a poesia – ápice de toda alegria estética – é benéfica" (BACHELARD, 2009, p. 24-25). Quando nos dispomos a pensar que nossa ação educadora exige a disponibilidade para o exercício do poético, enquanto reinvenção de nós mesmos, é impossível não lembrar um trecho da obra *A poética do devaneio*, no qual Bachelard diz: "Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades" (2009, p. 95). Para penetrar na esfera poética, os poetas abundam dentre os grandes e os pequenos, os célebres e os obscuros, os que amam e os que se fascinam. Os que vivem para a poesia invadem os ares, vão de um mundo a outro, ouvem, veem, sonham, imaginam muito mais do que aqueles que os observam imaginar. "A poesia adulta desata o existente e o reata de outra forma para o prazer e a reflexão. A infantil está a caminho dessa mesma insanidade desquietadora e risonha que abre espaço para o novo e para os novos, num mundo que resiste a eles o quanto pode". (BORDINI, 1991, p. 67).

²⁹ Título original *El arco y la Lira* (1956).

³⁰ Arthur Schopenhauer, em seu livro *A arte de escrever* (2007), afirma que o poema não pode ser traduzido, mas apenas recriado poeticamente.

1.3 POESIA NA INFÂNCIA

O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, ressalta que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, foi possível observar um crescente movimento a favor do estudo da criança, definindo-se, a partir de então, a infância enquanto categoria social e historicamente construída. Partindo daí, a história da infância surge como possibilidade para muitas reflexões a respeito da forma como entendemos e nos relacionamos atualmente com a criança. Desde então, a cada período histórico, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem, nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Tanto o texto como a poesia para a criança passaram por muitos percalços no Brasil. A poesia para a infância, enquanto gênero literário dirigido às crianças, surge no Brasil no âmbito escolar, com caráter educativo e intuito de formação, de sentimentos, de boas maneiras.

Segundo Cademartori, fora do Brasil a literatura infantil pode ser marcada com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros *Mãe gansa*, *Barba azul*, *Cinderela*, *A gata borralheira*, *O gato de botas e outros*. Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush. No Brasil, no século XX, surgiu Monteiro Lobato, com seu primeiro livro *Narizinho arrebitado*, e, mais adiante, muitos outros que até hoje cativam as crianças.

A visão de mundo veiculada pela poesia infantil é, na tradição recebida dos séculos XVIII e XIX, primordialmente falseadora da realidade e tendenciosa a favor dos pais, mestres e adultos produtivos. As classes dominantes são idealizadas e as minorias, marginalizadas. Ridicularizam-se a pequenez e as tentativas de autodeterminação infantil, reproduzindo preconceitos e superstições cultivados pelos adultos (BORDINI, 1991, p. 66).

Até a metade do século XX, há a presença de uma voz poética adulta, que se dirige a um leitor infantil, utilizando o poema como veículo de educação moral. Pode-se dizer que, no Brasil, o gênero poesia infantil surge de braços dados com a escola, visando à aprendizagem da língua portuguesa e com o objetivo de preservar valores didático-moralizantes.

Até meados da década de 60, a poesia para a infância brasileira era caracterizada por um grande conservadorismo e um total compromisso com a pedagogia vigente à época. Temas como a exaltação da pátria e dos valores cívicos, morais e familiares eram norteadores da produção poética destinada ao público infantil. Os poemas infantis brasileiros funcionavam como manuais educativos, valorizando a criança passiva e obediente. A voz que se fazia ouvir era a do adulto que, se colocando num plano superior ao da criança, pretendia ensinar os valores morais. A vivência e o cotidiano infantil não se manifestavam ainda nessas produções literárias.

Uma das obras em que a vivacidade infantil é ignorada em prol da transmissão de normas comportamentais é *Poesias infantis* (1904), de Olavo Bilac. Podemos aqui lembrar de seu poema *Boas maneiras*, que retrata uma visão de vida, de boas maneiras e de uma moça bem educada.

Olavo Bilac (1865-1918) escreveu poesias infantis, segundo suas próprias palavras, para uso das séries iniciais do ensino fundamental, visando a contribuir para a educação moral das crianças do seu país. Marisa Lajolo, em seu livro *do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1999), ressalta o papel doutrinário da literatura de Bilac, em grande parte escrita para a escola.

Até os anos de 1920, a memorização de poemas fazia parte do sistema educativo, porém, já a partir da década de 1930, com a eclosão modernista, a poesia passou a contemplar ritmo e sonoridade, como demonstra Manuel Bandeira, no poema *trem de ferro*, cujas palavras seguem um movimento, um percurso, uma cadência, um efeito sonoro. O som das palavras apresenta a modulação da fala, que pouco a pouco dá impulso ao trem.

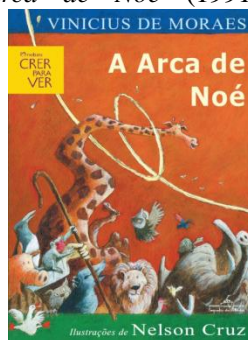
Cecília Meireles (1901-1964) e Vinícius de Moraes (1913-1980) estão entre os principais poetas modernistas brasileiros, que romperam com o didatismo na literatura. São pioneiros na nova leva de poesia para crianças.

Meireles traz para a poesia infantil a musicalidade característica de seu lirismo, sem, no entanto, cingi-la à literatura para crianças, o que permite diferentes níveis de leitura. Com ela, a poesia para a infância encontrou seu caminho e seu público alvo e o que se buscou, desde então, foi centrar, na criação poética, o mundo da criança, seu cotidiano e seus interesses. As cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e outras variações folclóricas passaram a servir de fonte de inspiração para o exercício da poesia infantil.

Cecília Meireles também escreveu para as crianças livros como *Giroflê, Giroflá* (1956) e *Ou isto, ou aquilo* (1964). Tornou-se bibliografia necessária para todos aqueles que gostam de aventura. Algumas de suas obras, em especial as poéticas, encontram-se presentes em livros direcionados à educação infantil e ao ensino fundamental. São constantemente utilizadas por professores, em sala de aula, no trabalho da linguagem oral e escrita, bem como nos momentos lúdicos, por apresentarem um vocabulário acessível e instigante às crianças.

Vinícius de Moraes, no livro *A arca de Noé* (1991), provavelmente o mais popular livro de poesia infantil no Brasil, na segunda metade do século XX. Sua merecida popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos típicos da poesia popular como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, além da temática animal, um dos temas de maior empatia junto às crianças. Além desses motivos, internos aos próprios poemas, outra razão para sua popularidade é o fato de os poemas terem sido musicados por importantes compositores brasileiros – um deles foi Tom Jobim, em 1982. "O diálogo com a melodia musical é inevitável, como é inevitável o diálogo com o inusitado: uma casa sem nada (teto, parede, chão) (...) enfim desfilam pelo leitor um zoológico encantado e atrapalhado" (DEBUS, 2006 p.56).

Na produção dos últimos quinze anos, representada por autores como Sérgio Capparelli (n. 1947), Elias José (1936-2008) e José Paulo Paes (1926-1998), há uma nítida preferência pelo humor, configurando o que poderia ser chamado paradigma lúdico. Esse paradigma sonoro e o humor podem ser sintetizados pelos versos "*Poesia é brincar com palavras*³¹", de José Paulo Paes, ou pela afirmação de Maria da Glória Bordini de que "*poesia é brinquedo de criança*", título do primeiro capítulo do seu livro *Poesia infantil* (1991). Bordini, em sua obra, descreve como a poesia chega até a criança, para ela:



³¹ Gianni Rodari em seu livro *Gramática da Fantasia* (1982), também se refere ao *brincar com as palavras* sem uma intenção didática, mas com o objetivo de subverter o sistema linguístico, de divertir e imaginar. (p.139)

O tecido melódico, formado por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança. (...) para expressar-lhe corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia (BORDINI, 1991, p. 23).

O acalanto vem a ser uma forma conhecida de poema de afago, na qual os pais embalam seus bebês nos braços, cantando baixinho. A autora ressalta que os gestos dos pais são impulso de sensibilidade para a criança à poesia. Quando a criança já domina a oralidade, “a poesia lhe proporciona verdadeiros delírios de sonoridade desafiadora” (*idem*, p.24).

1.4 O RITMO NO TEXTO POÉTICO

Nos poemas para crianças pequenas, o ritmo apresenta-se mais simples e os textos devem ser mais breves; já para as crianças maiores, tornam-se encantamento a repetição e longos versos, elas se envolvem na sonoridade, no texto, na rima, seja nas parlendas ou nas adivinhas. O ritmo vai funcionar como canal de abertura para a audição e fruição e imaginação. “De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos” (BENJAMIN, 2002, p. 70). As crianças apreciam as cantigas de roda, as quais apresentam rimas acompanhadas de dança e movimentos dos mais variados, cujos textos associam-se ao corpo.

De acordo com Neusa Sorrenti, em seu livro *A poesia vai à escola* (2007), as crianças menores apreciam a música e a poesia pela cadência e pela sonoridade que elas proporcionam. “O ritmo é o elemento imprescindível num texto poético. O poema pode não ter rima, mas sempre terá um ritmo, um jogo sonoro” (SORRENTI, 2007, p. 73). Ainda para essa autora, a sonoridade torna-se responsável pela iniciação poética e deverá agradar o ouvido da criança, independente do que venha a significar. As brincadeiras e a musicalidade se misturam poeticamente por meio da escrita.

Bordini ressalta, em seu livro, algumas cantigas, como o “*caranguejo não é peixe*”; “*que torre é essa*”, dentre outras, que levam a criança a ler do seu jeito. Isso também ocorre com a cantiga de roda

“*se eu fosse um peixinho e soubesse nadar*”, a qual reaviva e traz para as crianças uma atmosfera rítmica e sonora do poético (1991, p. 14).

Essas são formas recitadas e vivenciadas pelas crianças, cujos corpos envolvem-se ao texto. O ritmo dá movimento ao texto, fazendo com que a criança não se canse com a leitura, mesmo que haja uma longa e extensa narrativa. A musicalidade, o ritmo auxilia no encadeamento da história.

O que vimos até aqui foram autores que trabalharam com poemas, sendo que muitos deles escreveram não só para as crianças, mas também para os adultos. Eles e muitos outros ampliam e enriquecem a experiência dos pequenos leitores sem menosprezá-los ou apresentar uma literatura ingênua ou infantilizada. Assim, são alguns deles que irei citar durante a tese.

Esses poetas escreveram sem que a qualidade dos poemas produzidos para as crianças se encolhesse para corresponder à estatura dos leitores. A questão da abrangência de público - poetas capazes de escrever tanto para adultos quanto para crianças -, o fato de o autor de poemas infantis não ser um meio-poeta, porque compõe, também, para um público menor (CADEMARTORI, 2009, p.109).

É preciso sensibilidade ao selecionar poemas ou narrativas para as crianças. "Os sons relacionados no poema, o ritmo dos versos, a força das imagens são suficientes para que crianças e adultos sintam-se atraídos pela composição" (CADEMARTORI, 2009, p. 112). A poesia infantil deve ser capaz de mirar a infância sem subestimá-la e valorizar a decisiva experiência com a linguagem que, nessa etapa, se pode viver.

Não é uma tarefa fácil ultrapassar os caminhos convencionais de seleção e apresentar textos expressivos às crianças, criando uma atmosfera poética, na qual ela possa "*desconstruir o texto*" e estabelecer novas construções, como ressalta Lígia Morrone Averbuck (1993, p. 53).

John Huizinga no seu livro *Homo Ludens* (2008) confirma que a poesia tem origem no jogo³². Eliane Debus, ressalta que o jogo que se apresenta entre o texto e o leitor, na brincadeira com a escrita poética, contribui para que a criança construa novos significados. Também Sorrenti acredita nessa ludicidade. Para ela, a criança exerce o faz de

³² O jogo a que me refiro neste capítulo, não é jogo didático, no qual vem pré estabelecida uma regra, mas sim o ato lúdico.

conta, reinventando e brincando com o poema. Podemos também lembrar aqui de Octávio Paz (1982) ele afirma que a poesia deve chegar até a criança do mesmo jeito que chega o conto, a dança: de forma desafiadora, como um agente sedutor.

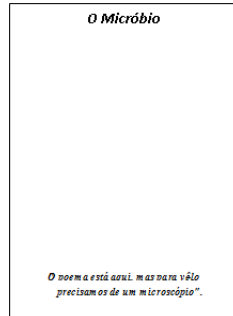
Segundo Bachelard, nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão à contravenção de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo.

Muitos são os poetas que dedicam a brincar com as palavras apresentando à criança a ludicidade do texto poético, com as suas rimas, os seus ritmos, as suas sonoridades. A palavra poética é transgressora ao desautomatizar as coisas cotidianas; nesse mundo do poeta, as coisas inanimadas ganham vida, e tudo se torna encantamento numa lógica ilógica (DEBUS, 2006, p. 55).

Pensando nessa ludicidade do texto poético, citado por Debus, cito Jacques Roubaud³³ em um de seus poemas que traz uma ironia sutil.

O poema trabalha bastante com o processo de criação, um soneto que na verdade põe em questão sua própria forma. Com o poema “*O micróbio*”, o poeta sugere essa mescla, na qual o verso deriva da figura do animal em foco. E tudo é feito com muita leveza e bom humor, bastando ver o poema, que traz, no alto, uma página em branco e, embaixo, uma na nota de rodapé, em que se lê: ***“O poema está aqui, mas para vê-lo precisamos de um microscópio”.***

O poema apela para o visual, quando o poeta nos incita a ver, desafiando o leitor a olhar o que não está visível a olhos nus.



³³ Jacques Roubaud é um dos mais conhecidos e reconhecidos poetas franceses contemporâneos não só em seu país, mas no estrangeiro. Aos vinte e dois anos, abandonou seus estudos de literatura para dedicar-se à matemática. É chamado de “fabricante de matemática e de poesia”. *Os animais de todo mundo*, é uma obra conhecida no Brasil, Ilustrado por Fefe Talavera e tradução de Paula Glenadel e Marcos Siscar. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Percebemos que não existe um poema, a página está em branco, mas, ao mesmo tempo, o poema se faz presente na sua ausência e é na sua impossibilidade que temos a dimensão possível do poema. Existe aqui o potencial para mais um poema. É característica de Roubaud brincar com as palavras que estão ou não presentes no texto. A ilustração que não está presente sugere mais que representa, deixando espaço para o imaginário do leitor.

O que me parece é que o poeta abre um espaço para o leitor, dando possibilidade de criação, ele interage com o leitor quando sugere o microscópio. O próprio Jacques Roubaud afirma que “Não há, portanto forma fixa e definitiva enquanto tal”, portanto, para ele, não existe uma única forma de fazer e apresentar o poema.

Para Marina Colasanti, a rima, na poesia infantil, é como uma escada rolante: cada palavra vai conduzindo outra semelhante. Muitos são os recursos, muitas são também as possibilidades temáticas, os tons e as feições da poesia infantil. Há composições de poesia infantil que apenas brincam com os sons: "Tratam a língua como material e convidam a criança a jogar com a sonoridade, sem se importar com significados". (CADEMARTORI, 2009, p. 115).

De uma outra perspectiva, ainda é possível observar que a poesia vem acompanhando o ser humano desde a sua mais remota infância, são exemplos disso: os jogos de ninar, no Brasil; as cantigas de *macuru*, para os indígenas; a *canción de cuña* ou *ninera*, na Espanha; os *lullaby*, na Inglaterra e nos Estados Unidos; e a *berceuse*, na França e na Bélgica. Essas canções foram e são entoadas pelas mães e babás para adormecer bebês. Também podemos citar os jogos de palavras, fonemas e canções populares, preservando a magia natural do ser humano e libertando-o das convenções. Ressoam nos nossos ouvidos parlendas, quadrinhos, cantigas rimadas, que acabam sendo transmitidas de geração a geração.

Ao repetir versos, aliterações e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. Muitas vezes ela será capaz de repetir e apreciar um poema sem mesmo apreender toda extensão de seu significado. A primeira fase de seu contato com a poesia é, pois a do domínio das sonoridades. (SORRENTI, 2007, p.21).

O poeta precisa aventurar-se para trazer uma nova possibilidade de enunciar o que quer dizer. “Poeta e criança vivem a experiência poética do mundo e desvelam a vida dentro de uma dimensão lúdica” (SORRENTI, 2007, p. 24). Ainda para essa autora, o brinquedo é um objeto que leva a criança a experiências imaginárias, o texto poético também traz o ludismo rompendo com os valores instituídos.

Uma das ações mais ligadas à caracterização da infância é jogar. Não se trata de jogo na exclusiva acepção de atividade organizada segundo regras, mas de jogo como um modo e uma condição de realizar ações, de considerar o lúdico dessa ação. Portanto a valorização do aspecto lúdico impulsiona a expansão da poesia endereçada à criança, introduz, nos versos e nas estrofes, a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira. “Toda poesia tem origem no jogo: o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo ligeiro do humor e da prontidão. (...) um jogo com as palavras e a linguagem” (HUIZINGA, 2008, p. 143).

Existe uma afinidade entre jogo e poesia, e ela se manifesta na própria estrutura da imaginação poética. Na elaboração de uma frase e no desenvolvimento poético há sempre uma intervenção de um elemento lúdico. “Tanto o conflito quanto o amor implicam rivalidade ou competição, e competição implica jogo” (*Idem*, 2008 p. 148). Segundo o autor, o que a linguagem poética faz é usar desse elemento lúdico, jogar com as palavras, harmonizá-las e projetar mistério em cada uma delas, de forma que cada imagem apresenta e soluciona um enigma. “A imaginação poética oscila constantemente entre a convicção e a fantasia, entre o jogo e a seriedade” (HUIZINGA, p. 156).

Regina Zilberman, em seu livro *Literatura infantil autoritarismo e emancipação* (1984), aduz que é preciso pensar literatura a partir da atividade que a criança desenvolve quando lê, ouve um texto. Assim, a autora faz relação entre o ato lúdico e a iniciação literária, particularmente a “experiência com a poesia” (1984, p. 25).

As palavras como um instrumento para o *jogo* e para o ato de jogar. Transformam-se em peças que possibilitam essa ludicidade, conduzindo as crianças à brincadeira. Mesmo o jogo não sendo uma atividade exclusiva da infância, é neste período de desenvolvimento que a atividade lúdica mais se manifesta.

A brincadeira e o jogo sempre estiveram presentes, em todos os tempos, na poesia, na dança, no culto e no próprio cotidiano. A arte foi estimulada por esse fermento da vida que é a expressão lúdica. (...) O artista, assim como a criança, faz uso de seu potencial de jogar com a fantasia, concretizando-a através de suas realizações, transformando desse modo a realidade que o rodeia (ALMEIDA, 1994, p. 23).

O texto poético infantil carrega a conotação de jogo semelhante às cantigas, aos trava-línguas e às parlendas. As rimas, a sonoridade, as aliterações, o preenchimento das imagens transmitidas pelas metáforas constituintes são recursos da linguagem que se aproximam do lúdico e conquista a criança por tornar sua leitura uma espécie de jogo, uma brincadeira com as palavras. Afinal, como nos lembra Girardello, sonhamos através dos textos, devaneamos, lembramos, desejamos, desesperamo-nos, odiamos, criticamos, aprendemos e muito mais, no contato com a obra, pois é o texto que vai oportunizar muitas fantasias e imaginações.

Podemos lembrar aqui de Todorov, em que nos alerta sobre o perigo que hoje ronda a literatura. Ele expressa a preocupação da literatura "não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão" (TODOROV, 2012, p. 08). Há que se pensar na urgência de trabalhar, lado a lado, com o professor, oferecendo-lhe cada vez mais momentos de formação continuada, com subsídios para que sua prática docente seja consciente e alicerçada em pressupostos teóricos.

1.5 O PROFESSOR E A POESIA

Precisamos de leitores que conheçam na literatura seu valor social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam reflexões para a vida; que também encontrem em suas leituras oportunidades de prazer e de lazer. Há algum tempo o leitor era instruído apenas para decodificar sinais gráficos, através de questionários, resumos ou preenchimentos de fichas de leitura. Hoje busca-se o leitor criador, crítico e contestador. Não se quer mais o texto decodificado e sim recriado e ampliado. Para isto poder acontecer precisamos de um novo encaminhamento na leitura. E se o professor não for leitor de poemas?

Acredito que haja boas experiências significativas de trabalho com a poesia na escola. Mas, na educação infantil, as experiências são limitadas. Isso pode ser atribuído, inicialmente, ao fato de que a maioria dos professores não são leitores de poemas. O poema precisa ser trabalhada cotidianamente. Se o professor não for leitor, dificilmente terá sucesso em suscitar no outro o prazer por esse tipo de leitura. A universidade não consegue preparar satisfatoriamente os futuros professores para o trabalho com tal gênero, pois é preciso um conhecimento específico para o profissional que vai atuar em sala.

Foi ministrando vários cursos sobre literatura na infância para professores³⁴ da educação infantil, que constatei o despreparo, a falta de leitura e de conhecimento para com essa temática. O professor alega não apresentar poesia em seu espaço de trabalho por não saber como proceder, além de afirmar que o trabalho com esse gênero para o público infantil demanda tempo e metodologia. Nessa formação parto do ponto de que, para fazer um trabalho interessante com a poesia nesse espaço, o professor precisa reconhecer, primeiramente, sua importância, para poder oferecer opções às crianças.

O curso que ministrei³⁵ aconteceu com vinte três instituições conveniadas da Prefeitura Municipal de Florianópolis, durante oito meses. A formação tem como objetivo a ampliação, o enriquecimento do repertório literário do professor. Após sugestão de Sonia C. de Lima Fernandes, da Diretoria da Educação Infantil, o curso foi dividido em dois encontros:

³⁴ Venho ministrando muitas formações para professores da educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Cada grupo tem, em média, cinquenta profissionais, sendo a carga horária trabalhada de oito a doze horas, com entrega de materiais para estudo.

³⁵ Primeiro encontro- Iniciação ao trabalho expressivo / corporal; ampliação do repertório corporal do contador de histórias; os caminhos da literatura; apresentação de alguns autores de livros destinados à infância; o contato com o livro; criação de histórias infantis; contação de história; discussão sobre linguagem oral e escrita. Segundo encontro- Descobrimo a poesia como possibilidade para a prática pedagógica; discussão sobre poesia; aproximação dos livros de poesia; leitura de poemas; criação de poemas; envolvimento com as diferentes linguagens e diferentes materiais.

Ilustração 1 - Formação sobre literatura na infância



Fonte: Acervo da autora.

• No primeiro encontro, trabalhei com o tema literatura na infância. Foram apresentados alguns autores de livros destinados à infância e discutimos sobre linguagem escrita e oralidade. Os professores tiveram a oportunidade de folhear vários materiais literários. Para fechar esse encontro, o grupo de professores selecionaram alguns livros, tendo, como tarefa, ler para o coletivo.

O *gozo* pela leitura, na expressão utilizada por Barthes, estava estampado no rosto dos professores. Esse curso, em que o professor tocou no livro, teve tempo para escolher um poema e oportunidade de ler para seus colegas, proporcionou a possibilidade de enriquecimento literário, algo que muito pouco ou nunca haviam tido. Os professores expuseram durante o curso o seu desconhecimento de livros com poemas para crianças.

Ilustração 2 - Os professores conhecendo alguns livros de poesia.



Fonte: Acervo da autora.

• No segundo encontro foi abordada a poesia na infância. Apresentei aos professores a pesquisa que realizei com as crianças da educação infantil, explicitando quais foram os materiais utilizados, as estratégias, os teóricos, os poetas e as avaliações das crianças e professores das duas instituições envolvidas. No momento da formação, não disse que era importante ler poemas, apenas proporcionei aos professores o momento de leitura de livros de poesia.

Nesse encontro, os professores foram apresentados a obras de alguns poetas e discutiram sobre elas. Foi propiciado aos professores o manuseio e a leitura de poemas, seguidos pelo momento da leitura oral. Cada professor apresentou o livro, lendo o nome do autor, do ilustrador e, depois, leu para o grupo alguns poemas.

Ao final todos tiveram a oportunidade de escrever, não com o objetivo de saírem do curso poetas, mas sim de terem o momento para expressarem seus sentimentos, seus desejos, um exercício com as palavras.

Em um primeiro momento, muitos professores ficaram preocupados com o ato da escrita, tendo em vista que a poesia é, para eles, um dos gêneros literários mais difíceis e distantes do espaço da instituição. Entretanto, logo em seguida, estavam apoiados no papel,

soltando as palavras, brincando com a rima. Muitos ousaram. Para percebermos o quanto essa oportunidade foi prazerosa aos professores, exponho aqui um dos poemas por eles criados:

Junto ao mar
Sopra o vento no cabelo,
uma leve brisa no ar,
como é bom correr sobre a areia branca
e sentir o perfume do mar.

Nas espumas brancas da água,
os peixes brincam a dançar,
parece escrever na areia,
nas ondas vindas do mar.

As águas molham os pés,
o corpo parece girar,
com os braços abertos ao vento,
estamos agora a sonhar.

O momento parece uma pintura
que foi feita pela mão do luar,
os pássaros, as águas, a nuvem
que dão beleza ao lugar.³⁶

No período de discussão com os professores, na formação durante o ano, observei que estar naquele espaço, para eles, era a oportunidade de buscar algumas estratégias literárias para as crianças. Alguns verbalizaram seu desejo por conhecer histórias que pudessem ajudar as crianças agressivas, ou aquelas com algum problema. O objetivo, para muitos, era claro: encontrar nas histórias e poemas formas de “ajustá-las” no espaço educativo. Ainda hoje, há uma pretensão de muitos professores de preservar valores didático-moralizantes³⁷.

Há quem subestime a inteligência da criança acreditando que a literatura para ela tem que ser moralizadora, descrever bons hábitos de higiene, ser pequenina, bobinha, mimosa e outrosinhos... Que deve contar de como a plantinha nasce, de como a chuvinha caindo vai ajudar

³⁶ Exponho aqui apenas uma dos vários poemas escritos durante o curso. Um professor disponibilizou seu material.

³⁷ Emprego aqui o termo usado por Neusa Sorrenti, em *A poesia vai à escola* (2007,p.23). Para a autora, a poesia com carga doutrinária moralizante minimiza o efeito poético, rebaixa seu valor e se torna insossa.

a plantinha crescer, acreditando que é dessa forma que nos aproximamos dos interesses das crianças e que estamos garantindo um momento de leitura literária. Ainda hoje, encontramos professores que acreditam nessa literatura infantilizada. Ao conversar com as crianças usam em seu vocabulário, teatrinho, cartinha, musiquinha, bichinho, livrinho e muitosinhos.

Durante a pesquisa junto aos professores, vi a preocupação de muitos em contar histórias para controlar as crianças; fazê-las ter medo e com isso, garantir o silêncio e a obediência.

Na formação para professores da educação infantil, no dia trinta de setembro de 2011, uma professora de cinquenta anos se manifestou depois da leitura de um poema que proporcionei ao grupo, dizendo:

–nunca me apresentaram poema como algo prazeroso de ler. Ela chegou a minha vida de forma rápida e superficial. Foi aos nove anos de idade, nos momentos de saudar a bandeira, esse foi o único lugar do poema, depois disso, nunca mais.

Outra professora, de quarenta anos de idade, ressaltou:

–lembro-me da "decoreba" do poema de Olavo Bilac, quem decorasse o poema todo sem errar; o professor dava nota dez. Hoje só consigo relacionar a poesia com as "decorebas" da escola que não significaram nada. Como posso apresentar poesia para as crianças se não me deram esse conhecimento?

A instituição de educação precisa buscar condições mais adequadas de produção da leitura, construir novas formas de levar o texto poético para dentro dos espaços de trabalho, pois, dando oportunidade de ler à criança, estamos dando a possibilidade de que compreenda a sociedade em que vive. A leitura se desenvolve na dinâmica das relações sociais, ela é um processo de interação, em que o leitor envolve-se no texto, com o autor e o conteúdo de sua história.

O que precisamos são de práticas pedagógicas que nos levem a compreender a leitura como um espaço de liberdade, em que os sujeitos constroem seu sentido e aproveitam as possibilidades de interação. Entendem-se sentidos, aqui, como momentos de confronto, retornos, imaginação e construções.

Os momentos de leitura não deve se referir diretamente à memorização de regras; a prática pedagógica deve conduzir a um

ambiente de interlocução dentro da sala para que as estratégias de leitura levem a momentos de construção e produção, de criação e recreação e de discussão e debate, o que implica um trabalho que faça sentido desde o início.

Nesse sentido, o professor que lê para crianças que ainda não dominam o código da escrita precisa conhecer bem as leituras que faz para elas, explorando o poema e tudo que ele traz na leitura oral, a fim de torná-lo mais significativo.

No dia trinta e um de outubro de 2011, uma professora da educação infantil, de quarenta e sete anos de idade, no momento do curso, relata que seu pai cantava para ela, quando tinha cinco anos, ele dizia:

– *Batatinha quando nasce [...] e ela achava divertidíssimo.*

– *Quando fui para a escola foi muito estranho, porque o professor de português dava como deveres ler e fazer exercícios após a leitura do poema, muitas vezes, não conseguia fazer os deveres e isso não importava a ninguém. Já no ensino médio o poema veio de forma técnica e hoje não leio, nem falo dos poemas para as crianças. Até acho importante, mas não sei como passar essa importância.*

Nos momentos de formação em que estou com os professores, percebo que eles têm a consciência da importância desse conhecimento literário. O fato é que, sua formação acadêmica não lhes preparou para trabalhar poesia com crianças. É preciso formação continuada, espaço de trocas e estudo. Os professores que participaram comigo na pesquisa nas duas creches, hoje participam desta formação, não mais na mesma creche, pois são professores substitutos. Os professores substitutos circulam muito pelas instituições, pois seu contrato é no máximo de um ano, mas mesmo assim, eles não perderam a oportunidade de estar presentes nesta formação dando continuidade aquilo que experimentaram na pesquisa. Discutindo e ampliando as possibilidades de melhorarem sua prática e seu planejamento. Como nesses momentos temos também a presença dos coordenadores das instituições, existe aí uma grande possibilidade de se projetar essas reflexões no projeto político pedagógico da instituição. Usando aqui as palavras de Todorov, que fala da importância do texto literário nos espaços de educação. Ele

reinvidica que "o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional". (2012, p. 11).

Ilustração 3 - Lendo poemas que mais lhe agradou



Fonte:Acervo da autora

Ao final de cada encontro, foi proposto aos professores que fizessem uma avaliação, respondendo a duas perguntas, das quais transcrevo algumas respostas:

1- O que aprendi neste encontro?

P1 - que não existe idade para usar a poesia, podemos usá-las com crianças menores, não só usando a linguagem escrita, mas também a visual, gestual e etc.;

P2- podemos apresentar mais poemas para as crianças, para ampliar suas experiências. Deixá-las contar da sua maneira;

P3- existem várias maneiras de contar histórias e torná-las fascinantes para quem as ouve;

P4- as várias maneiras de contar histórias, poesias, usando a criatividade, imaginação, momentos e materiais simples, mas que dão vida ao poema ou a história;

P5- que devemos ampliar nosso conhecimento, ser criativo, assim, ampliaremos o repertório das crianças; que a criatividade vem da experiência. O segredo é inovar, sair do que está estabelecido.

2- O que posso levar como proposta para o meu local de trabalho?

P1- Podemos usar não só a oralidade para contar a história, pode-se usufruir de objetos, sons e imagens;

P2- ampliar nosso repertório nas contações de histórias, poesias e proporcionar mais experiências para as crianças;

P3- como podemos ampliar nosso repertório nas contações de histórias;

P4- criar situações diferenciadas, usar pequenas coisas, materiais para ampliar o repertório e construir com a criança momentos de interação, criatividade e espontaneidade;

P5- procurar trazer diversos tipos de literatura para nossas crianças e vivê-las através da expressão corporal, das imagens, da brincadeira e etc.

Essa formação propiciou ao leitor-professor a experiência da prática literária, sem a pretensão de que saíssem fazendo projetos de literatura para seu grupo de crianças ou mesmo para a instituição, até porque todo projeto tem um tempo de realização. Para que os professores pudessem compreender e se envolver nesse processo de formação, foi necessário que experimentassem as linguagens poéticas para ampliação de seu conhecimento literário.

É preciso democratizar a cultura para que o professor tenha acesso a teatro, filmes e outros meios impregnados de poesia.

Poucos são os professores que têm experiência significativa de leitura de texto literário. Aqueles que participaram e que participam dessa formação, em sua maioria, não mantêm uma frequência de leitura, não compram livros com frequência, pouco vão ao teatro, ao museu, não disponibilizam tempo para apreciar obras de artes. Porém, mesmo não sendo leitores assíduos, estão preocupados e interessados em enriquecer sua prática em literatura. Surge a vontade de criar um local de leitura na instituição, de montar ou organizar uma biblioteca, de deixar o livro acessível às crianças, de buscar novas possibilidades de trabalho com o texto literário. O espaço de uma biblioteca é importante, sem esquecer que na educação infantil o livro tem que estar acessível a todo o momento. Não existe o dia para estar com o livro. Qual o lugar do livro?

Os professores da educação infantil, na sua maioria, criam nos espaços de trabalho, cantos com livros para possibilitar o envolvimento do leitor com a literatura. Nesse espaço, também colocam um cabideiro

com roupas, chapéus e objetos que possam ser utilizados como fantasias, facilitando momentos cênicos e literários.

No período da pesquisa, o que havia nesses cantos era uma escassez muito grande de livros, evidenciando a necessidade de renovação do acervo. Diante de tantas prioridades, as creches não possuíam muitos recursos ou não davam a devida atenção para as literaturas.

Professores que no início do diálogo achavam impossível trabalhar poemas com crianças de três anos a cinco anos, a partir da discussão e apresentação dos materiais teóricos e práticos, apostam numa mudança de postura; apostam numa prática com poemas.

No final de cada curso, após a criação de poemas, cada professor apresentava o que havia escrito e neste momento eles recitavam o poema usando gestos, movimentavam-se usando o corpo como extensão do poema. E neste momento revivi com eles, alguns encontros em que lendo para as crianças os poemas, elas precisavam do movimento do corpo para além do texto, para além do papel. Tanto para as crianças como para os professores, a expressão do poema foi comunicada por meio do corpo. O corpo como extensão da voz.

CAPÍTULO II

DO CORPO DE PAPEL AO PAPEL DO CORPO

Boa notícia para uma criança: em tudo, em tudo você terá a seu favor o corpo. O corpo está sempre ao lado da gente. É o único que, até o fim, não nos abandona.

(Clarice Lispector, "Para não esquecer", 1992)

Como sugere o título deste capítulo, pretendo dar visibilidade ao papel do corpo; focalizar a linguagem, o texto, o movimento, a imagem. Fazer ainda, algumas reflexões teóricas a respeito da presença do corpo, manifestada como instrumento da interpretação e expressão, na literatura, no teatro, no cinema, na dança, na pintura, na escultura, nas instituições de educação infantil, etc.

Propomos aqui pensar que o corpo humano se manifesta de diversas formas, segundo os diferentes saberes que o definem, na anatomia, na biologia, na clínica médica. Temos outros saberes e práticas que constituem também o corpo: sexual, imagético, artístico, poético e muitos mais. O corpo ganha atenção, fazendo-se presente na literatura, na escultura, na pintura, no teatro, no cinema, no cotidiano, na dança, no jogo, na luta, na instituição de educação, etc.

As percepções das práticas corporais podem ser de caráter histórico, religioso, étnico, social, cultural. Não podemos avaliar um corpo isolado de sua cultura, nem pensar em uma cultura sem olharmos o modo de tratar esse corpo.

O corpo exerce um papel dentro da sociedade: é ele que comunica e que transmite informações culturais. Nesse corpo deixamos marcas, registros, como brincos, argolas, circuncisão, plásticas estéticas, tatuagens, piercings etc. O corpo de ontem e o corpo de hoje expressam as marcas da nossa cultura. Para Célia Ramos "dos pés à cabeça, no verso e no reverso, cada parte do corpo e o corpo todo -ontem e hoje - é matéria prima para a escrita da cultura". (RAMOS, 1994, p. 32)

Para Michel de Certeau, o corpo é uma mecânica de elementos distintos, cuja força é transmitida por pulsões, pressões e modificações de equilíbrio. Um maquinário de bombas, de tubos, de filtros, de alavancas, onde circulam líquidos e há órgãos que se correspondem.

Para ele cada sociedade tem seu corpo, como tem sua língua. Como a língua, "o corpo está submetido a uma gestão social". (CERTEAU, 1994, p. 234).

A medicina trata o corpo, a sociologia estuda os comportamentos corporais impostos pelo contexto cultural. Na literatura, o corpo reage no contato com o texto, é ele que recebe a experiência. Nas leis, o corpo é tratado pelo viés de seus direitos e deveres. E o artista demonstra a importância do corpo através da arte. Portanto, o corpo apresenta-se em todas as áreas do conhecimento. É a materialização da realidade que se vive e que determina a relação com o mundo. É a imagem daquilo que sou e que vivo. Segundo Paulo Zumthor, o corpo:

É o conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro [...] eu me esforço, menos para apreendê-lo do que para escutá-lo, no nível do texto, da percepção cotidiana, ao som dos seus apetites, de suas penas e alegrias: contração e descontração dos músculos; tensões e relaxamentos internos, sensações de vazio, de pleno, de turgescência, mas também um ardor ou sua queda, o sentimento de uma ameaça ou, ao contrário, de segurança íntima, abertura ou dobra afetiva, opacidade ou transparência, alegria ou pena providas de uma difusa representação de si próprio. (ZUMTHOR, 1997, p. 216).

O corpo se expressa no cinema, no teatro, na escultura, na dança, na pintura. Existem pintores cuja obra está focada nas paisagens ou no jogo das cores em diversas formas, mas há aqueles que apresentam o corpo na tela. Corpos nus, corpos expressivos, corpos estáticos ou corpos em movimento, dançando. O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada parte precisa estar em harmonia para relacionar-se com o todo, produzindo um grande concerto.

Vamos buscar alguns pintores, independentemente da época e estilo, em cujas obras o corpo se mostra em movimento, pois o corpo é um instrumento de comunicação, o qual pode ser usado para manifestação da arte, da expressão.

Uma das características marcantes do pintor Peter Paul Rubens, em *Dança dos Camponeses* (1636), que traz vitalidade para a sua arte, é

o movimento: apresenta homens e mulheres dançando, corpos entrelaçados. Como esse pintor, muitos outros apresentam o corpo em sua obra, o corpo dançante. Podemos aqui perceber as diversas tonalidades das cores vestindo os corpos que se apresentam em movimento.

Ilustração 4 - Dança dos camponeses



Fonte: Acervo da autora

Ao observar esse quadro, nos reportamos à uma dança grupal, na qual um segue o outro com suas mãos entrelaçadas, no espaço ao ar livre, ensolarado, e uma atmosfera em movimento. Nessa época, o pintor retoma o que foi uma constante em sua vida: o caloroso interesse pela figura humana, mostrando isso muito bem, nos corpos retorcidos que apresentam o movimento da dança.

No Brasil, podemos lembrar de Cândido Portinari, um pintor que também retrata os corpos em diferentes momentos. Sua extensa obra nos faz viajar no tempo, através da história. É um pintor que nunca se esqueceu do mundo da infância. Suas obras se detêm nos temas da infância, nos brinquedos, nos tipos populares, nas brincadeiras de roda, na festa popular, nos animais.

Ilustração 5 - Brincadeiras de roda



Fonte: Acervo da autora

O artista plástico Portinari retratou as brincadeiras infantis em algumas de suas obras, e dentre elas as brincadeiras de roda. Da mesma maneira que a dança dos camponeses, a roda também exige um movimento, na qual mais de um corpo se reúne para a formação da roda. Algumas das obras desse pintor, vão tratar de corpos brincando, crianças na gangorra, no balanço, brincando de roda, jogando, dançando, tocando. As brincadeiras de roda são relevantes para a cultura de um país, pois retratam aspectos dos costumes, festas típicas, brincadeiras de forma lúdica e divertida.

Para Merleau- Ponty³⁸, o campo das significações pictóricas está aberto desde que um homem apareceu no mundo. E o primeiro desenho na parede das cavernas só fundava uma tradição porque recolhia uma outra: a percepção. A quase eternidade da arte se confunde com a quase eternidade da existência encarnada, e temos em nosso corpo, antes de qualquer iniciação à arte, a primeira experiência do corpo impalpável da história. "O corpo não é objeto nem ideia, é expressão singular da existência do ser humano que se move. O corpo é sexualidade, é linguagem, é movimento, é obra de arte" (NÓBREGA, 2000, p. 26).

³⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

As esculturas narram fatos e épocas, elas têm utilizado todo tipo de material, desde os sofisticados até os mais comuns. Uma das obras de arte mais antiga que conhecemos é precisamente a chamada *Vênus de Willendorf* (Áustria), datada de cerca de 20 000 a.C, sendo a primeira ou uma das primeiras representações plásticas do corpo humano.

As esculturas nas pedras retratam lutas, jogos, festividades, apresentando corpos musculosos, seminus revelando o poder e a autoridade. Os escultores gregos esculpiam corpos de deuses, de homens e de heróis, corpos repletos de músculos definidos, a pura expressão do movimento. O escultor dispõe as figuras para contar a batalha de tal modo que a cena seja unitária. Por exemplo, os *Leões de Cibele*s devorando um gigante, datado de 525 a.C - ao observar a escultura, veêm-se o movimento da luta e as expressões de dor.

Na arte moderna, podemos aqui lembrar de vários escultores. Muitos deles trabalham com corpos se beijando, corpos entrelaçados numa expressão sensual, corpos sem vida, corpos dançando e corpos brincando, como podemos citar: Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, que é considerado a maior expressão da arte no Brasil. Ainda jovem, tornou-se respeitado nos meios artísticos da Capitania de Minas Gerais, realizando significativos trabalhos como arquiteto, escultor, entalhador e imaginário. Suas obras são marcadas pelo equilíbrio, harmonia e serenidade. Possui um conjunto de esculturas *Os Passos da Paixão* e *Os Doze Profetas*, da Igreja de Bom Jesus de Matosinhos, na cidade de Congonhas do Campo. Seu trabalho artístico é formado por sessenta imagens religiosas esculpidas em madeira e doze feitas de pedra-sabão.

Jorge Glusberg afirma que cada artista tem uma forma diferente de iniciar sua obra, sua trajetória deve ser inédita. Cada decisão tomada por ele é, em geral, uma decisão em direção ao começo. Ele busca mais e mais, com o objetivo de achar um novo princípio, algo que ninguém ainda encontrou. "(...) antes do homem tomar consciência da arte, ele tomou consciência de si própria. Na arte corporal e de performance a figura do artista é ferramenta para a arte, é a própria arte (...). Em cada arte, os artistas devem lutar para retirar sua arte da arte" (2007, p. 145).

2.1 CORPOS SINGULARES

Iremos tratar aqui do corpo nos diversos segmentos. O corpo que se expressa no teatro, no circo, no cinema.

Vamos buscar no teatro as várias formas gestuais que expõem ideias, sentimentos ou realçam a expressão de um ator com seu corpo;

ele vai utilizar inúmeros acessórios cênicos à sua disposição, para transmitir sua linguagem. Podemos aqui lembrar da *commédia dell'arte*, no teatro italiano, que exerceu uma influência expressiva no teatro europeu do século XVI. A *Commédia* se caracterizava pela criação coletiva dos atores, que improvisavam temas retirados dos acontecimentos do cotidiano da região, na qual o grupo se instalava. Os diferentes tipos³⁹ de linguagens corporais representavam componentes da sociedade italiana, retratados, predominantemente, de forma cômica: Enamorados, Pantaleão, Doutor, Capitão, Arlequim, Zanni, Briguella, entre outros. Os atores da *Commédia dell'arte* viajavam pelas cidades, montando seu local de apresentações em carroças ou em palcos improvisados. Como havia muitos dialetos na Itália, a solução encontrada foi usar mímicas (gestos) e acrobacias, não só para fazer rir, mas para conseguir passar a mensagem ao público. Na *commédia dell'arte*, o gesto, ao invés de reprimir, valoriza a linguagem, e essa comédia dá significação ao gesto. Na representação, o gesto tem mais amplitude, a cena se organiza em torno dele.

A *Commédia* oferecia uma rica gama de exemplos diversos, o corpo surge nos tipos que representam as cenas, com seus modos singulares de falar e gesticular.

Um dos tipos da *commédia dell'arte* são os *enamorados*: tipos magros, refinados em sua postura corporal, caminham como bailarinos, com movimentos leves. Não usam máscaras e são movidos pelo amor. Junto a seus movimentos ecoam leves suspiros.

Pantaleão vem de origem popular, apresenta-se como um velho cuja idade lhe pesa no corpo. Geralmente baixo, magro e com uma corcunda que faz seu corpo pender para frente.

Doutor Balanzone se apresenta como uma pessoa mais gorda e alta, sua coluna pende para trás e tem uma enorme barriga projetada para frente. Representando um professor, se envolve nas conversas como grande conhecedor das ciências.

O *Capitão* se descreve como sendo alto, forte, o mais belo, o mais temível do mundo. Caminha com eloquência, tem uma postura de corajoso e destemido. Exige coragem de todos, mas na verdade é um covarde.

³⁹ Extraí maiores informações dos tipos da *Commédia dell'arte* da dissertação de Diego di Medeiros. Além disso, tenho os experimentado e representado no grupo de teatro Trupe da Alegria.

Zanni se apresenta como um homem trabalhador. Sua baixa estatura e a postura do corpo estão direcionadas ao chão, suas vestimentas são descuidadas e esfarrapadas.

Briguela está sempre atarefado, sofre de dores nos pés de tanto caminhar. É um personagem um pouco trágico, dramático e sofrido. Ao caminhar sempre joga o braço para o lado e, junto com o mancar, resmungo de forma mal humorada.

Arlequim tem uma alegria contagiante, sua voz está articulada ao gesto, pois quando fala se utiliza de movimentos rápidos como um macaco e saltitantes como um canguru. Possui características grotescas com aspectos de diabo ou de servo do diabo. Por ser agitado, chama a atenção para si e para seus movimentos.

Diante desses tipos da *commédia dell'arte*, podemos lembrar também de outro personagem que carrega consigo movimentos e expressões marcadas: o bobo da corte, bufão, bufo ou, simplesmente, bobo, que é o nome pelo qual era chamado o "funcionário" da monarquia encarregado de entreter os reis e rainhas e fazê-los rirem. Muitas vezes, eram as únicas pessoas que podiam criticar o rei sem correr riscos. O bobo da corte declamava poesias, dançava, tocava algum instrumento e era o cerimoniário das festas. De maneira geral, era inteligente, atrevido e sagaz, tinha um tipo característico do grotesco. Existe desde a antiguidade, estando presente na corte e no teatro popular. Sendo cômico, é ainda considerado desagradável por apontar de forma grotesca os vícios e as características da sociedade. O corpo do bufão caracteriza-se pela deformidade (corcunda) e o exagero, sendo o excesso uma de suas principais características. Também apontado como Arlequim, Faustaff ou Bobo da corte.

Guardando-se as devidas proporções, talvez o palhaço, clown de circo, como conhecemos muito bem, seja um continuista do antigo bobo da corte, tão engraçado sob sua extravagante pintura no rosto com suas vestimentas multicoloridas e seu inseparável chapéu, onde tilintavam guizos de todos os tamanhos.

Já na *commédia dell'arte* muitos tipos usavam máscaras, como o Briguela, o Capitão, *Zanni*, Pantaleão e o Doutor Balanzone, mas não era o caso do bobo da corte, dos enamorados, seus rostos eram cobertos por pintura.

A máscara, na *commédia dell'arte*, representa um código que diz respeito à caracterização dos personagens. Claudia Contin esclarece:

Este tipo de teatro não se baseia exclusivamente sobre máscaras e sobre costumes que a tradição nos deixa como herança, mas também sobre um trabalho do ator sobre seu corpo, o seu movimento e sua transformação. O ator deve estar disposto a redesenhar o seu corpo segundo posturas, movimentos e comportamentos não naturais, fortemente marcados pela deformação antropológica e arquetípica que provem de pelo menos cinco séculos de seleção e estilização teatral dos complexos comportamentos humanos. (*apud*, PEREIRA, 2007, p. 60).

Antes mesmo de qualquer trabalho interpretativo, o corpo em cena é mediador de uma presença. O personagem entra em cena e, mesmo antes de usar a voz, tem ou não tem presença. Seus movimentos, seu corpo, ao entrar em cena, falam tanto quanto seu discurso. O espectador se une ao ator do teatro precisamente pela mediação deste corpo que a cena exhibe. Os atores cômicos, como *Chaplin*, os *comediantes dell'arte*, o *Clown de rua* e os *palhaços circences* são corpos singulares, eles buscam a comicidade contida em cada indivíduo. Durante as suas *performances* lançam um repertório de gestos e movimentos.

Charles Chaplin, em seus personagens, foi menino, mordomo, ditador, vagabundo, trabalhador, dançarino, cantor, compositor e muito mais. Chaplin representa, para cada personagem, um movimento diferenciado de corpo; por atuar em filmes de cinema mudo, a expressão corporal apresenta-se em evidência. Esse tipo de filme permite ir além da linguagem oral, além da voz, além do som: os gestos contam-nos histórias de aventuras e repassam-nos aquilo que o ator/diretor tem a comunicar.

Nesses personagens que vimos até aqui, estão presentes o corpo vivo, o andar, o olhar e a voz. Tradicionalmente, os *Clowns* funcionam em dupla – lembrando de Oliver Hardy (o gordo) e Stan Laurel (o magro) formando uma das mais famosas duplas de *Clowns*, que, usando da sua pureza, são extremamente estúpidos e, por isso mesmo, profundamente humanos.

Os gestos são linguagens com sua própria gramática. Por meio do gesto dispensamos, muitas vezes, o uso das palavras, desenvolvemos outras formas perceptivas; utilizamos o corpo, a fisionomia, objetos e não apenas a linguagem simbólica.

2.2 GESTOS E MOVIMENTOS

Em seu modo de ser corriqueiro, o gesto não se reduz unicamente à categoria de sinal e sintoma, tendo numerosos e constantes empregos significativos. Podemos pensar no flerte, por exemplo, um comportamento comum entre seres humanos, com intuito de gerar ligeira e discreta insinuação de interesse afetivo e/ou sexual entre pessoas.

Já o cumprimento é uma forma de saudação amigável entre duas pessoas, geralmente com algum gesto ou fala. Os gestos que simbolizam os cumprimentos variam de uma cultura para outra. No Ocidente, e na maioria dos países, costuma-se utilizar o aperto de mão entre homens e entre homens e mulheres que não têm certa intimidade. É comum se utilizar um, dois ou até três beijos no rosto, entre homem, mulher e que já são colegas ou amigos há algum tempo.

Em alguns países da Ásia, cumprimenta-se unindo as próprias mãos. No Japão, as saudações se dão, normalmente, curvando-se a coluna e os apertos de mão são comumente feitos em conjunto com a forma tradicional de saudação. Entre árabes, o cumprimento normal de dois homens amigos é a troca de beijos nas faces. Na Itália, o beijo no rosto entre homens familiares também é comum.

Existem objetos que não precisam de palavras, pois o próprio gesto fala por si só. No século XIX, era muito comum quando um homem, num gesto desafiador, tirava suas luvas e as batia no rosto de um adversário; isso significava convite para um duelo.

O leque é um objeto oriental que, no passado, ocultava o rosto; simbolizava leveza, erotismo, sensualidade, ou qualquer mensagem que se quisesse transmitir apenas com um gesto: tudo estava dito.

Antes de falar, o homem gesticula. Gestos e movimentos possuem significado. (...) Os homens falam com as mãos e com o rosto. O grito atinge a significação representativa e indicativa ao se aliviar a esses gestos e movimentos. Talvez a primeira linguagem humana tenha sido a pantomima imitativa e mágica. (...) os movimentos corporais imitam e recriam objetos e situações. (PAZ, 1982, p. 41).

Muitas das expressões gestuais que se apresentam no cotidiano, podem estar intimamente associadas ao gesto feito em cena. É próprio

do ator ser, ao mesmo tempo, um múltiplo, segundo Roubine. Em cada papel que o ator representa, ele assume os desafios que cada um desses papéis exige. “Ele também é um e múltiplo por seus instrumentos de expressão: ele pode utilizar, simultaneamente, um após o outro, os recursos da sua voz, do seu rosto, do seu gesto” (2002, p. 11).

Vamos buscar no teatro as várias formas gestuais que expõem ideias, sentimentos ou realçam a expressão de um ator, o qual vai utilizar inúmeros acessórios cênicos a sua disposição, para transmitir sua linguagem.

Diversas são as linguagens do corpo. Benjamin preocupa-se fundamentalmente em resgatar as dimensões expressivas da linguagem, que vêm perdendo espaço no mundo moderno, e não apenas uma linguagem como veículo de informação.

O teatro japonês pode ser descrito como uma celebração solene, estritamente formalizada, de emoções e sentimentos, indo da inovação pantomímica dos poderes da natureza às mais sutis diferenciações da forma dramática aristocrática. Sua mola propulsora está no poder sugestivo do movimento e do gesto. Dentro dessa forma de expressão, os japoneses desenvolveram uma arte teatral tão original e única que desafia comparações. Para isso, suas peças se utilizam de objetos, como as máscaras de diversas expressões, pinturas de rosto, leques e bastões, representando fatos históricos.

No teatro da Índia, o estrito código de gestos de Bharata, na época de 200 a.C e 200 d.C, foi utilizado para se transmitirem regras correspondentes à linguagem: cada movimento dos dedos da mão significava uma palavra e o povo ficava atento aos gestos, para perceber a mensagem que lhe era enviada.

Para Vsevolod Meyerhold, o ator de teatro, de cinema ou televisão precisa conhecer o seu corpo muito bem para saber exatamente o que expressa neste ou naquele momento, ter a consciência do que seu corpo/ rosto está expressando. O corpo do ator torna-se um instrumento que substitui uma orquestra inteira, com uma modalidade mais pessoal e, ao mesmo tempo, mais universal para se expressar. Inevitavelmente, nessa situação há um total engajamento do corpo do ator com a plateia, de forma que todos façam parte de uma mesma obra, atingindo a pulsação social.

O teatro representa um espaço próprio de postura corporal, voz, movimento, música, texto e formas capazes de apresentar diversas interações e entretenimento. É uma forma de conhecimento e um meio de transformar a sociedade, por meio da linguagem, da expressão e da imagem. O teatro trabalha com interpretação, expressões, distâncias,

proximidades e diversas formas de linguagens; esses e outros elementos vão criar uma estreita relação entre o que o ator expressa e a plateia.

As pessoas vão ao cinema e ao teatro para ver uma sequência de imagens que, mais do que argumentos, lhes entregam gestos, rostos, modos de caminhar, paisagens e cores.

No filme *Bodas de Sangre* (1981), baseado na peça homônima poeta e teatrólogo Federico Garcia Lorca, com o dançarino-ator Antonio Gades cujo diretor é Carlos Saura, percebe-se a relação do gesto na mistura de balé clássico com a dança flamenca. Este é o primeiro filme de sua trilogia, que conta ainda com *Carmen*, de 1983, e *Amor Brujo*, de 1986. Conta a história de dois jovens apaixonados que são impedidos pelas suas famílias de ficarem juntos. O reencontro acontece justamente no dia do casamento da jovem com um outro homem. Um trágico destino selará este triângulo amoroso, retratado com a magia de uma das maiores expressões de arte da Espanha: a dança flamenca. Na última parte do filme, o agora esposo abandonado parte em perseguição ao casal que joga na festa do casamento. Ao encontrá-los, dá-se uma dramática luta com facas, a qual termina com os dois homens mortos aos pés da jovem recém-casada. O desfecho é a noiva passando as mãos ensanguentadas em seu vestido branco, refletida em corpo inteiro no espelho que ocupa a parede lateral.

A representação do sentimento de amor, o olhar expressivo de tristeza, o desejo, a indignação, a dança da mulher traída, o jogo de sedução, a união dos corpos vêm mostrar o sincronismo do movimento com a linguagem gestual. A expressão de desespero e dor da noiva, diante de um duelo, mesmo sem palavras, apenas com música e gesto do corpo, passava, a quem assistia, toda a força da trama nele desenvolvida. Os gestos, por si só, transmitiam toda a história. Desejo e olhares se cruzam, se tocam; mais do que isso, desejo/corpo e olhares se constituem numa relação violenta. O corpo do artista é usado como alvo na luta-dança.

Na dança, na representação, na performance o corpo passa a exercer um papel de evidência. O corpo passa a representar uma linguagem.

2.3 LINGUAGENS DO CORPO

O corpo tem sua linguagem, sua forma de identidade é o que nos distingue uns dos outros, tornando cada ser singular. Para que o gesto, a

linguagem e todo o corpo – esteja ele no seu cotidiano ou representando em um palco, em uma *performance*, dança⁴⁰ ou no cinema - se constituam em uma articulação cênica significativa, é preciso muito mais do que um texto, uma encenação ou um desempenho. É necessário o outro, o público, o telespectador, a plateia, para entender, criar, recriar, reinterpretar, transformar e reconstruir a ideia apresentada. O corpo nos conta histórias de aventuras e nos repassa aquilo que o outro tem a dizer.

Para Leonora Lobo, a dança lhe permite ser, expressar, viver e amar. Diz que, desde os primórdios da civilização, a dança vai se construindo nas celebrações da colheita, da vida, da morte e nas manifestações culturais dos povos. Por dramatizar as emoções e significações em movimento, esta arte, com o passar dos tempos, se modifica, sai do patamar das celebrações e passa a estar presente no universo das linguagens. Para ela, a dança é a “*escritura dos corpos em movimento*”. O corpo que dança é o mesmo que vive, respira e que sente. "O corpo, moradia e expressão mais pura do ser. Mais espontâneo nos seres primitivos e nas crianças, o corpo, nos tempos modernos, experimenta desarmonia e bloqueios, como se o ser humano fosse a cada dia se distanciando de sua verdadeira face" (LOBO, 2007, p.79). Podemos pensar aqui, do corpo da criança que se manifesta nas brincadeiras cantadas, na qual cada música possui um movimento próprio.

⁴⁰ Para Roubine, “a dança revela que o movimento e o gesto sempre foram percebidos como meios de estabelecer com o espectador uma comunicação afetiva não verbal” (2002, p. 35).

Ilustração 6 - Experimentando a sonoridade do poema



Fonte: Acervo da autora.

A Educação Infantil é um lugar onde se oportuniza situações desafiadoras, as quais permitam que as crianças possam encontrar respostas para suas indagações, tornando-se pessoas autônomas e críticas. A dança está presente neste lugar, ela traduz movimentos criativos e de livre expressão da criança. Uma das finalidades da dança na instituição é permitir à criança desenvolver em relação ao domínio de seu corpo, assim aprimorará suas possibilidades de movimentação, descobrindo novos espaços.

Na dança⁴¹, o corpo é envolvido pela música, pulsando, gesticulando, tornando-se o canto da sua própria materialidade. É na dança que encontramos os movimentos sincronizados, acrobáticos, jogos de corpo, representações dramáticas, além de várias influências culturais. O Brasil apresenta uma dança rica, em razão de sua grande diversidade cultural, devida à miscigenação de seu povo.

Claude Lévi-Strauss em sua obra *Tristes trópicos* (1996) discorre sobre os indígenas Cadiueu⁴² do Paraná. Conta que os homens são

⁴¹ Para Zumthor, é na dança que o ser humano revela o reprimido e faz desabrochar o erotismo latente.

⁴² Aparecem em livros e documentos referindo-se ao grupo no passado, diversas denominações, dentre elas: Caduvei, Caduvéu, Cadiuveos, Cadiuéu, Cadioéos, Cadiuéos, Cadivéns, Kadiueu, Kadiuéo.

escultores e as mulheres são pintoras. Enquanto os homens modelam a madeira dura, as mulheres estão reservadas à decoração da cerâmica e das peles, e às pinturas corporais. Pintam “seu rosto, às vezes também seus corpos inteiros, são cobertos por trançado de arabescos assimétricos que alternam com motivos de sutil geometria” (STRAUSS 1996, p.173). O autor conta que assistiu às diversas danças indígenas: *ewoddo*, dança da palmeira; *paiwé*, dança do porco-espinho. Os dançarinos iniciam a dança cobertos de folhas da cabeça aos pés. O momento ritual é preenchido por danças masculinas e femininas, pela música entoada por seus instrumentos típicos, a flauta e o tambor, por brincadeiras e jogos, demonstrando o desempenho físico dos homens. Primeiro os homens dançam sozinhos, depois divididos em duas quadrilhas, ficam frente a frente correndo um até o outro gritando “ho! ho!” e rodopiando até trocarem de posições. Depois vêm as mulheres, intercalando entre os dançarinos, que dançam nus, sacudindo seus chocalhos, enquanto outros cantam. A dança está presente em diversos eventos, como o acasalamento, o funeral, e as várias cerimônias indígenas.

Hoje os Cadiueu se pintam apenas por prazer, perdendo dias na pintura de rosto esquecendo-se muitas vezes da caça, da pesca e de suas famílias. As mulheres fazem contornos delicados e sutis pelo rosto. A arte decorativa dos Cadiueu é produto de uma preocupação estética, de uma “vontade de beleza”. A aplicação dos desenhos é feita nas costas, no peito, nos braços e no rosto. Além do embelezamento, a pintura corporal chegou a servir, em tempos antigos, para marcar a diferença entre os nobres, os guerreiros e os cativos.

O antropólogo Darcy Ribeiro, em seu livro *Diários índios, os urubus- Kaapor* (1996), retrata a sociedade Kaapor, no seu processo de contato com o homem branco. Em seu diário de campo, escrito em forma de cartas à sua esposa, ele conta sobre a riqueza cultural surpreendente a cada nova descoberta entre os indígenas. Relata os cerimoniais, as cantorias, as danças dos mais velhos movendo o corpo ao ritmo do canto. Apenas os homens dançam, as mulheres e crianças cantam. “Dançam com as mãos enlaçadas, marcando o ritmo com os pés, todos com o corpo inclinado para a frente e para trás, com fortes flexões dos joelhos” (1996, p.132). Para os indígenas, a dança aparece em sua maioria no ritual dos funerais. Uma dança que evoca seus espíritos, na qual o corpo pintado apresenta uma performance.

Pensar na dança implica refletir sobre o campo cultural, mas também estético, técnico, religioso, terapêutico, lúdico e linguístico. O corpo é o suporte de grandes manifestações de expressões do ser

humano, uma estrutura física, possibilitando a comunicação, a imagem, a identidade.

Denise da Costa Siqueira⁴³ destaca que sua pesquisa “buscou entender o corpo e seus movimentos no espetáculo de dança do ponto de vista da comunicação, como canal de uma linguagem contemporânea (...), reflexos conscientes ou inconscientes da sociedade e de seu imaginário” (2006, p. 207).

Quando nos referimos ao corpo e à dança, podemos citar a capoeira, pois o único instrumento capaz de representar a capoeira é o corpo. O corpo está sempre em transformação, em movimento, esquivando, pulando, equilibrando. Na capoeira, o corpo é o instrumento maior para a prática desta mistura de luta/jogo/dança. O corpo pode ser visto como a própria identidade da capoeira, pois rodopiar as pernas, o tempo dos movimentos, as palmas, o som, o equilíbrio e os gestos corporais, caracterizam a expressão corporal.

Letícia Reis⁴⁴ usa, como base, os movimentos corporais da capoeira para enunciar as regras dessa linguagem, para tentar compreendê-la no bojo do processo de construção da identidade étnica negra⁴⁵. O jogo acontece em uma roda, onde os capoeiristas podem mostrar toda a sua destreza corporal, ao som dos instrumentos musicais como berimbau, atabaque, agogô, entre outros. Todos os movimentos estão permeados por signos perceptivos e afetivos na roda de capoeira. O jogo de corpo está associado aos sentidos e não somente agregado às representações. O corpo dos capoeiristas é levado pelo ritmo dos instrumentos, deixando-se mover conforme o balanço do próprio corpo, se envolvendo de maneira intensa com a situação do jogo, sendo assim, uma brincadeira espontânea.

A capoeira é jogo, dança e luta, de acordo com o modo que se pratica. É jogo quando os participantes competem na demonstração de agilidade e destreza. É dança quando os capoeiristas se exibem desenvolvendo a sua linguagem gestual ao som de melodias e seguindo o ritmo dos berimbaus, tambores e pandeiros. É

⁴³ SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

⁴⁴ REIS, Leticia Vidor de Souza. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher, 1997.

⁴⁵ Foi no Brasil que os escravos, trazidos à força, mostram os primeiros sinais da capoeira, descobrindo em seus corpos um grande aliado para expressar sua indignação.

luta quando é usada em golpes de ataque e defesa pessoal. Enquanto a capoeira de fundo de quintal e das rodas de rua é mais espontânea e criativa, mais acrobática e exibicionista, a capoeira de academia tende a ser mais técnica, com menos emoção e influência por outras modalidades de luta e artes marciais orientais. (BENJAMIN, 2008, p. 60)

Muitas serão as definições de dança, e muitos serão os modos de entender o corpo no contexto. O corpo vem sendo utilizado como base para trabalhos artísticos e ganha atenção na contemporaneidade, ele é o instrumento da dança, da poesia, da música, do teatro e de várias *performances*.

Para Roselee Goldberg, a *performance* pode ser solo ou em grupo; com efeitos de luzes, sons ou outros efeitos; em qualquer espaço; não necessita de uma narração; não há um tempo de duração pré determinado. Afirma também que poderia ser “*esotérica, instrutiva, provocativa ou ainda, divertida*”. A *performance* é a interação do artista, da obra e do público, na qual se confundem em um só movimento. Assim, artista seria o enunciador; a obra-performance seria o enunciado e o público seria o destinatário. Sempre que algum movimento pareceu encontrar um impasse, os artistas voltaram-se às ações performáticas, como um modo possível de romper com as categorias existentes e apontar novas direções.

Regina Merlim refere-se ao termo *performance* como genérico quanto às situações nas quais é utilizado: “Na vida, bem como em distintas áreas do conhecimento, a palavra transita em muitos discursos.” (MERLIM, 2008, p.07). Apresenta o corpo como núcleo de expressão e investigação. Para ela, a *performance* contempla uma série de trabalhos, apresentados na forma de vídeos, instalações, desenhos, filmes etc.

Segundo Zumthor, a entrada dos meios audiovisuais, da televisão ao vídeo, modificou profundamente as condições da *performance*. Não houve mudança na natureza própria desta, mas mudança na mediação da mensagem e no caráter da presença. Além disso, o vídeo nunca capta a *performance* tal como apresentada ao vivo. Fica distante da sensação de assisti-la, reportando-se, geralmente, ao que fica gravado, ou seja, um resíduo da *performance*.

Para ele, *performance* é um “*investimento de energia corporal*”, é um veículo de valores próprios, é produtora de emoções e linguagens que envolvem o corpo e a voz do participante. Não importa o texto

transmitido, ele pode ser preparado ou improvisado, individual ou coletivo, com relação ou não a uma escrita anterior, transformando-se em um acontecimento único e incomparável, transmitido por uma voz humana.

Como o faz a voz, o gesto projeta o corpo no espaço da performance, visando a conquistá-lo, a saturá-lo com seu movimento. A palavra pronunciada não existe em um contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo geral, operando numa situação existencial que ela altera de alguma forma e cuja tonalidade engaja os corpos dos participantes. (ZUMTHOR. 2005, p. 147).

Parafraseando Renato Cohen, a *performance* realiza-se, em geral, em locais alternativos como em praças, igrejas, museus, etc, com poucas apresentações e com muito maior espaço para a improvisação. Para ele, *performance* não é qualquer produção improvisada apresentada eventualmente e em locais alternativos. Esclarece que a exibição de um vídeo que foi pré-gravado não caracteriza uma *performance*, porém, se este vídeo estiver sendo exibido simultaneamente com alguma atuação ao vivo, isto é considerado *performance*, significa que o vídeo está contextualizado no acontecimento.

Gesto, roupa, cenário, com a voz se projetam no lugar da *performance*. Mas os elementos que constituem cada um deles, movimentos corporais, formas, cores, tonalidades, e as palavras da linguagem compõem juntos um código simbólico do espaço, segundo as palavras de Michel de Certeau.

2.4 O JOGO POÉTICO

Zumthor cita Johan Huizinga quando se remete à *performance* como jogo, “*instrumento do jogo poético é a voz*” (2008, p. 137). Cada obra é única na operação da voz, nas suas diversas formas como o canto, a declamação, música vocal, são jogos de palavras ou simplesmente o som das próprias palavras.

Huizinga, vai tratar da expressão poética. Para ele, esta esteve presente em todas as épocas da sociedade humana, talvez por se manifestar na própria estrutura da imaginação criadora. Afirma que a voz contribui no gesto para compor o sentido. “O elemento lúdico é

inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel” (HUIZINGA, 2008, p. 177). Afirma que a poesia é um jogo com as palavras e a linguagem; o que a linguagem faz é, essencialmente, jogar com as palavras.

Na performance, o corpo fala, ele representa a poesia e atribui a ela um jeito próprio de fazer e de criar, por meio do movimento, da expressão do olhar, da linguagem, da presença, da oralidade, de um acontecimento e/ ou de uma *performance* poética.

Cabe aqui a referência às pesquisas predecessoras desta tese, por meio das quais observei que as crianças das unidades educativas usam o corpo para apresentarem o escrito poético. Por não serem alfabetizadas, elas se utilizam da dança, do movimento, da música para performatizar o jogo de palavras, as rimas, as vibrações que os poemas lhes propiciam. O texto sai do papel impresso e passa a ser transmitido por meio do gesto, deixa o código escrito e ressurgue através da combinação da fala, sons, movimentos, recursos visuais e tudo que possa provocar sensações.

Cito o trecho de um diário de campo para apresentar um momento de construção coletiva de uma performance.

No dia quinze de outubro de 2009, na Creche Vó Inácia, junto às crianças, relembro os poemas da pulga e do pato, de Vinícius de Moraes, que havia trabalhado com elas no encontro anterior e, então, apresento o poema da Foca⁴⁶.

A Foca

Vinícius de Moraes

Quer ver a foca
Ficar feliz?
É pôr uma bola
No seu nariz
Quer ver a foca
Bater palminha?
É dar a ela
Uma sardinha
Quer ver
a foca
Comprar uma briga?
É espetar ela

⁴⁶ Todo esse procedimento foi fotografado e filmado por mim e pela professora Nara.

Bem na barriga
Lá vai a foca
Toda arrumada
Dançar no circo
Pra garotada
Lá vai a foca
Subindo a escada
Depois descendo
Desengonçada
Quanto trabalha
A coitadinha
Pra garantir
Sua sardinha

Ilustração 7 - Criação performática



Fonte: Acervo da autora

Propus às crianças que criássemos uma *performance* e elas foram sugerindo: Carolina diz que *a foca anda com o nariz para cima*, Tadeu faz o gesto da foca *desengonçada* e Ingrid ressalta *a foca subindo a escada*. Com essas sugestões, reunimos os movimentos e fizemos uma *performance* para esse poema. Foi um momento de criação para as crianças, elas brincavam com o som das palavras. Constatei que as crianças veem o poema como uma história, uma brincadeira, pois, quando conversei com elas sobre o poema, contavam o que estava

acontecendo com a foca, numa história sequenciada. Diziam que: *a foca era feliz; que tem uma bola no nariz; a foca saiu toda arrumada.*

A mesma coisa aconteceu com o poema do relógio: eu nem pedi sugestão, mas as crianças foram organizando-se e mostrando formas de cantar e dançar o poema de Vinícius. A participação foi imediata, são crianças dispostas, brincaram com a rima, dançaram, criaram novos movimentos para cada verso do poema, elas mostravam outras possibilidades para o fazer do poema. Crianças que não conheciam o poema, não conheciam os poetas.

A professora Nara as deixou à vontade e, com isso, elas têm liberdade de expressão. Senti as crianças soltas, dispostas a falar e a dançar.

Após a *performance*, criada junto com elas, pediram para desenhar, ao que distribuí folha de papel e pincel atômico. Coloquei o CD de Vinícius de Moraes, enquanto eles desenhavam. Saíram desenhos incríveis da pulga, do relógio, do pato e muitos outros elementos dos poemas. Daniela me chamou para mostrar seu desenho: *“o pato pintou o caneco”*. Luiz desenhou a foca com a bola no nariz. Vânio fez várias pulgas pulando. A criança utilizou o verso do poema e o desenhou. Elas gostaram tanto de poder expressar seu entendimento através do desenho que ficaram ali por muito tempo.

Foi também no desenho que a criança demonstrou o quanto apreciou esse momento, expressou um poema colorido, com traços e uma grafia própria. Durante o tempo que permaneci nas creches, observei o papel do adulto, que muitas vezes não oportuniza esse momento criativo para as crianças. Percebi que falta, para alguns professores das duas instituições, um repertório cultural: desconhecem o valor da dança, da literatura, da pintura, coisas importantes para proporcionar às crianças auxílio em seu desenvolvimento infantil. Quando chega de forma espontânea para criança, a criação também acontece de maneira espontânea, sem pressão ou horário marcado para acontecer.

A criança gosta de brincar e, por que não fazer da linguagem poética um jogo, um ato de sedução? Só assim ela ficará mais próxima do poeta, dos ritmos, do som das palavras, da literatura. João Wanderley Geraldi, em seu livro *o texto na sala de aula* (2002), nos diz que dramatizar uma narrativa, performatizar um poema, recriar uma história são modos de interlocução do leitor/texto/autor.

Podemos aqui lembrar de Viola Spolin, que trabalha, em sala de aula, com crianças desde os sete anos de idade até adolescentes, numa proposta com jogos teatrais, na qual os envolvidos têm a liberdade de

criar, interagir e experimentar. O objetivo de Spolin é ajudar os alunos a desenvolver habilidades de performance, fornecendo experiência e apreciação da literatura. "(...) professores e alunos encontram como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir". (SPOLIN, 2007, p.29).

No mesmo diapasão, as crianças da creche Vó Inácia e creche Monte Serrat, num ato de brincar com o movimento, por meio de experiências com poesias cantadas, poesias rimadas, aventuram-se em um processo lúdico-criativo, sem o objetivo de estender essa experiência para apresentações públicas.

Para Huizinga, a imaginação poética oscila constantemente entre a convicção e a fantasia, entre o jogo e a seriedade. A atitude lúdica já estava presente antes da existência da cultura formal ou da linguagem humana. O elemento lúdico é inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel. O mesmo se verifica, e ainda em mais alto grau, quanto à ligação entre o jogo e a música. O jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade. As formas musicais são determinadas por valores que transcendem as ideias lógicas, que transcendem até nossas ideias sobre o visível e o tangível. Esses valores musicais só podem ser compreendidos através das designações que a eles aplicamos, termos específicos como ritmo e harmonia, que se aplicam igualmente ao jogo e à poesia. Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo.

Zumthor cita Brecht, na perspectiva da *performance*, que criou para si a noção de gestus, “envolvendo, com o jogo físico do ator, certa maneira de dizer o texto e uma atitude crítica do locutor quanto às frases que enuncia. (...). O gesto contribui com a voz para fixar e compor o sentido”. (ZUMTHOR, 1993, p. 244).

Segundo Victor Vich, a oralidade não é apenas um texto, mas uma *performance*, é um evento e uma forma de interação social. A oralidade é uma prática, uma experiência que se realiza e um evento de que se participa. Situada sempre em contextos sociais específicos, a oralidade produz um circuito comunicativo. Afirma que é necessário que todos os discursos orais tenham significado não só pelas imagens que contêm, mas pelo modo em que se produz, pela circunstância de quem escreve e pelo público ao qual se dirige. “La performance se entiende como el espacio encargado de dramatizar tales característica y de revelar

las posibilidades de agencia de los sujetos en la constitución del mundo social”⁴⁷. (VICH, 2004, p. 13).

É por meio da oralidade que possibilitaremos a mediação no contexto social. Parafraseando Vich, não se trata de estudar os textos orais como se fossem unidades isoladas e autônomas, mas de se envolver na análise da execução do ato oral dentro de uma prática comunicativa situada em um contexto. Ele exemplifica com um orador produzindo uma narração oral em praça pública. Segundo ele, nos interessam o texto que o orador está proferindo, as imagens, as metáforas, os interesses políticos etc. Também devem nos interessar outros tipos de elementos que interferem na construção do significado do evento. Como ouvintes, devemos também saber qual a identidade do narrador para compreendermos o momento histórico da *performance*. É preciso considerar a oralidade como uma *performance* que emerge na interação social.

[...] la oralidad es una de las instancias mediante las cuales las sociedades construyen un archivo de conocimientos destinado a interpretar y negociar el pasado. Actualizadas en situaciones concretas, algunas performances orales funcionan como rituales que escenifican las experiencias vividas y aspiran a intervenir en las políticas de la memoria. (VICH, 2004, p. 18).⁴⁸

Tanto Bakhtin como Vygotsky, valorizam a palavra como sendo a maneira mais pura de interação social. Ela possibilita o intercâmbio social dos indivíduos, é através dela que se concretizam as relações, e, ao mesmo tempo, ela é fruto dessas mesmas relações. Dessa forma, não podemos conceber a linguagem como algo pronto e acabado, como estabelecem alguns procedimentos metodológicos. Se for concebida nas relações entre as pessoas, só pode ser vista como algo em constante movimento, em contínuo fluxo de pensamento e de consciência. Com efeito, à medida que o indivíduo vai se relacionando e dialogando

⁴⁷ A performance é entendida como o espaço encarregado de dramatizar tais características e de revelar as possibilidades de agenciamento dos sujeitos na constituição do mundo social. (Tradução Livre).

⁴⁸ [...] oralidade é uma das instâncias pelas quais as sociedades constroem um arquivo de conhecimento para interpretar e negociar o passado. Atualizado em situações concretas, algumas performances orais funcionam como rituais que encenam as experiências vividas e objetivam intervir nas políticas da memória (Tradução livre).

internamente, vai se estruturando e desenvolvendo a consciência do mundo e a consciência de si.

O diálogo pressupõe o trabalho de compreensão da enunciação do outro, e a réplica ao locutor, através de uma contra-palavra. Podemos dizer ainda que é no diálogo que percebemos a interação do locutor e do interlocutor através da troca. Nesse envolvimento do homem com suas relações, a palavra vai ganhando diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela vai surgindo.

De acordo com Gilka Girardello, a oralidade é sempre uma forma dialógica – uma ligação forte entre quem narra e quem escuta -, esta forma de narração traz a possibilidade de expressão e ludicidade. O narrador abre espaço para manifestações dos ritmos, dos tons e das imagens mesmo na ausência das figuras. “A narração oral de histórias é uma forma de arte que só existe plenamente no momento da performance. Como a dança, o teatro e o canto, deixa apenas rastros incompletos de sua passagem nos suportes físicos que tentam guardá-la”. (GIRARDELLO, 2007, p. 46).

A beleza da narração oral está na maneira como cada um conta a sua história. “O interesse reavivado pela narração oral que se vê hoje no Brasil e no mundo inteiro é uma manifestação de cuidado com a multiplicidade da riqueza cultural”. (*Idem*, p. 13).

Walter Benjamin dizia que nas sociedades tradicionais havia dois tipos básicos de narradores: aquela pessoa que faz muitas viagens - como o marinheiro - e que tem muitas coisas para contar, e aquela pessoa que nunca saiu do lugar de onde nasceu - como o agricultor que conhece tudo sobre sua terra e tem histórias para contar do lugar onde nasceu.

A oralidade emana de um corpo que é visível. “A palavra pronunciada não existe da mesma maneira que a escrita num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo (...) cuja totalidade engaja os corpos dos participantes”. (ZUMTHOR, 1993, p. 244).

Cito o trecho de um diário de campo para apresentar aqui um momento de oralidade e performance:

No dia dez de setembro de dois mil e oito na creche Vó Inácia, estava chovendo, as crianças estavam agitadas e as professoras sem opção de trabalho. A história contada dessa vez foi *A galinha que subiu até o céu* - conto de Tarak Hammam, baseado em conto popular africano. Precisei preparar a sala para a contação de história, pois requeria mais organização para melhor fluir o conto. As crianças, como

sempre, participaram das músicas, dos movimentos que a história propiciava.

Pedi que ficassem atentos aos animais, pois, ao terminar, iríamos recontar a história com todos os elementos. No início, precisei chamar as crianças para participar, pois ficaram envergonhadas. Depois do convite que fiz, muitos habilitaram-se a trabalhar com a história, tanto os maiores como os menores pegaram as roupas e foram maquiar-se sozinhos. A pintura no rosto ficou do jeito de cada um, não estabeleci como e o que pintar no rosto, ficando tudo ao critério das crianças.

A narrativa tinha uma sequência de ideias, em que um elemento posterior estava ligado a uma ação anterior da personagem, por exemplo:

A galinha pede à árvore velha para devolver seu filhote e a árvore pede leite da girafa para poder soltá-lo; a girafa, por sua vez, para dar o leite, pede folhas verdinhas da árvore da selva; a árvore para dar folhas verdes, pede para cair chuva; as nuvens para mandar chuva, pedem para o vento soprar; o vento pede o vento que sai das asas da galinha e assim continua a narração...

Ilustração 8 - As crianças experimentando um momento cênico



Fonte:Acervo da autora.

É dessa forma que a narrativa acontece do início ao final. As crianças estão tendo o conhecimento da evolução do conto e, na medida do possível, compreendem essa linguagem cênica. Elas percebem que cada personagem precisa ter um lugar para ficar (marcação), que existe uma música na história, e assim por diante. Ao final da representação, os menores querem experimentar o figurino e os objetos. Todos vivenciam esse momento, em que, muitas vezes, os menores são vestidos pelos maiores.

Vamos perceber que o corpo e a voz estão presentes nesse diário de campo, pois, para as crianças, performatizar a história transformou-se em uma brincadeira, na qual cada um tinha seu papel. Cada um assumiu o seu papel, o papel do corpo, o papel da oralidade, o momento da performance.

O desejo de falar vem à criança pela música das vozes, que a envolve, nomeia e chama a existir por sua conta. Toda uma arqueologia de vozes codifica e torna possível a interpretação das relações, a partir do reconhecimento das vozes familiares, tão próximas. (...) A oralidade constitui também o espaço essencial da comunidade. Numa sociedade não existe comunicação sem oralidade, mesmo quando esta sociedade dá grande espaço à escrita para a memorização da tradição ou para a circulação do saber. O intercâmbio ou comunicação social exige uma correlação de gestos e de corpos, uma presença das vozes (...) o timbre da voz que identifica individualiza o locutor, e aquele tipo de laço visceral, fundador, entre o som, o sentido e o corpo. (CERTEAU, 1996, p. 336).

A oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar: no rádio, na televisão, na família, na rua e no trabalho. Deste modo, a oralidade conserva o papel primordial em nossas sociedades. “Uma cidade respira quando nela existem lugares de palavra, pouco importa sua função oficial - o café da esquina, a banca do jornaleiro, o portão da escola na hora da saída”. (CERTEAU, 1996, p.338).

Para Bakhtin, a palavra não pertence ao falante (ou locutor) unicamente. Segundo ele, o ouvinte também está presente de algum modo (é colocutor), assim como todas as falas que antecederam aquele

momento. Enfim, a fala não foi exclusivamente de quem falou, nenhum falante é o primeiro a falar sobre aquele tópico.

Em uma conversa entre duas pessoas, não podemos negar que o diálogo estará carregado de uma série de critérios: éticos, políticos, cognitivos, ou ainda afetivos. São esses fatores sociais e afetivos que levam o discurso verbal a se envolver diretamente com a vida.

Num diálogo, é necessário estabelecer compreensão: precisamos compreender a palavra do outro, fazendo correspondência com as nossas palavras. Só a interação verbal fornecerá significação às palavras. A compreensão acontece através de um processo ativo e um processo criativo. Bakhtin ressalta que

[...] ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas ideias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. (*apud* JOBIM; SOUZA, 1994, p. 112).

As palavras e a narração do outro são processadas pelo sujeito durante sua vida, de forma que, ao mesmo tempo que passam a ser do sujeito, também pertencem ao outro. O diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal.

Para Zumthor, quem narra traz consigo muito mais do que um conteúdo linguístico, traz a voz, a expressão, todo corpo, seja na poesia ou na história. A corporeidade se faz matéria no texto verbalizado. A *performance* é o engajamento do corpo. Podemos dizer que a literatura se faz com o corpo e a voz. Um corpo que fala está representado pela voz que dele emana, ultrapassa a sua dimensão acústica, permitindo o lúdico, o jogo. Muitas culturas se apropriam da voz para representar o corpo, explorando melhor suas potencialidades expressivas.

O conhecimento narrativo é equivalente ao conhecimento científico: cada um abre portas que o outro não é capaz de abrir e nos leva a viajar por um caminho diferente. Embora essas rotas sejam muitas vezes paralelas ou cheias de cruzamentos, ambas são necessárias a uma experiência profunda do mundo. (GIRARDELLO, 2008, p. 128).

Nessa perspectiva de Zumthor, interessante é ouvir a voz de Gilka Girardello, que ressalta que tanto quem narra, como quem recebe a narração compartilha da mesma vibração imaginativa. As imagens mentais de quem transmite e de quem recebe são únicas para cada um. Junto das crianças é preciso que esses papéis de contar e de ouvir se revezem. “A performance narrativa é um evento com luz própria na sala de aula” (*idem*, p. 129).

A narração oral está no nosso cotidiano: pode ser fofoca; um conhecimento; aquela que vimos nas páginas de um livro; pode ser a lembrança da voz da mãe, durante uma cantiga de ninar; a voz da avô, que, com um feito todo suave e detalhado, nos contava inesquecíveis histórias; pode ser o filme a que assistimos na televisão; ou algo que nos contaram e simplesmente gostamos. Portanto, tudo faz parte de um enredo de narrativas que ouvimos, contamos e recontamos, e que estão envolvidas em nossas vidas constantemente.

Para Benjamin, a experiência transmitida oralmente é a fonte de todos os narradores, uma forma artesanal da comunicação que é a narrativa. Narrar é algo produtivo, que é precedido por um processo derivado da consciência, mas que se materializa pela linguagem.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p.113).

Diante do jogo de palavras, tanto a poesia oral como o conto provocam reações nos ouvintes. A voz age, deixando para o gesto a responsabilidade do movimento. Parafraseando Zumthor, as culturas africanas são culturas do verbo, possuem tradições orais, trabalham com o ritmo da voz, com a poesia e o canto. A voz é a continuidade do corpo, a palavra proferida pela voz cria a poesia.

Várias sociedades de forte predominância oral utilizam-se do poder das palavras, da riqueza da oralidade, do poema, de diversas

maneiras junto ao seu povo como nos cantos cerimoniais, no louvor à terra, nas canções de semeadura, nos cantos medicinais dos apaches, nos ritos da colheita, nas invocações aos deuses etc. Portanto, a oralidade está presente em todos os povos e culturas, cada qual se utilizando da sua maneira e necessidade.

Podemos ainda dizer que a voz humana implica em um corpo, seu uso, seu engajamento, sua presença. Esse corpo envolvido pelo movimento se apresenta em todos os lugares. O corpo é desejo. E é na corporeidade desejante que o sujeito se inscreve no mundo. Desejo e palavra se cruzam, se tocam; mais do que isso, desejo/corpo e palavra se constituem numa relação, conforme suas manifestações na escultura, na pintura, no teatro, no cinema, no cotidiano, na dança, no jogo, na luta, na literatura etc. E é refletindo sobre as formas culturais que venho escrevendo esta tese, pensando nas várias performances e manifestações que contribuem para nossa percepção e leitura de mundo.

CAPÍTULO III

SERES IMAGINÁRIOS E A INFÂNCIA

O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa.

(Ricardo Azevedo)⁴⁹

O foco desta tese é experimentar e refletir sobre a experiência poética com crianças em idade pré-escolar, portanto, neste capítulo, pretendo ressaltar os seres imaginários mais frequentes nas literaturas para a infância. Para desenvolver esta e outras ideias, irei apresentar aqui escritores que abordam em seus contos e poesias seres imaginários.

A literatura brasileira para a infância tem características bastante originais, que combinam as contribuições europeia (portuguesa), africana e indígena. Segundo Nelly Novaes Coelho *Literatura infantil. Teoria, análise e didática* (2002), a oralidade, trazida pelos primeiros colonizadores, era narrada pelas avós, que entretinham as crianças com relatos do imaginário. A elas somaram-se as histórias das escravas negras, que andavam de engenho em engenho transmitindo-as às outras negras, amas dos meninos brancos. O contato com a cultura indígena trouxe inúmeros elementos que vieram enriquecer esse imaginário: figuras como a Iara, o Minhocão, o Matitaperê e muito mais.

Os indígenas elaboraram uma relação de respeito e veneração com a natureza. Souberam habilmente manejar os recursos naturais sem destruir o equilíbrio ecológico. Sabem interpretar cada sinal da natureza e conseguem captar a mensagem do universo. Muitas figuras do imaginário popular derivam da tradição indígena.

⁴⁹ Poema de Ricardo Azevedo, o livro. São Paulo, Editora Saraiva, 2005.

São muito conhecidas as histórias ligadas ao boto, o golfinho amazônico. Há o vermelho, perigoso, e o preto, amigo dos seres humanos, empurrando os naufragos para as areias. No fabulário amazônico ele aparece sob forma de um rapaz elegantemente vestido de branco, que frequenta festas, dança, bebe e seduz as moças. Comumente os filhos naturais são denominados “filhos do boto”. [...] Outra lenda está ligada à cobra-grande, a sucuriçu preta que habita o fundo dos rios. Se há um animal temido pelos amazônicos é a cobra-grande (BOFF, 2001, p. 152).

No imaginário popular é o caapora ou curupira entidade benfazeja que protege a natureza e as caças e pune quem mata sem necessidade. Podemos notar por parte dos indígenas, a profunda capacidade de observação da natureza. “O índio se sente parte da natureza e não um estranho dentro dela. Por isso, em seus mitos, seres humanos e animais, cobras, peixes e plantas inter-agem, con-vivem, se falam e se casam entre si”. (BOFF, 2001, p. 155).

3.1 O MITO

Segundo Américo Pelligrini Filho, mito é palavra derivada do grego *mythos*, que significa palavra ou história. Um mito tem diferentes significados para o crente, para o antropólogo, para o psicólogo e para o crítico literário. Uma das funções do mito é celebrar a ambiguidade e a contradição. São manifestações "criadas pelo povo para explicar ou justificar determinado fato que na ausência de conhecimento científico, não apresenta outra maneira aceitável de ser compreendido" (FILHO, 2000, p. 43).

Mircea Eliade, na obra *Mito y realidad* (1985), também ressalta que existem diferentes significados para mito. Para ela, seria difícil encontrar uma definição de mito que fosse aprovada por todos os eruditos e que, ao mesmo tempo, fosse acessível àqueles que não são especialistas. Acredita que mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode abordar diversas interpretações e perspectivas. Portanto, a definição que se apresenta menos imperfeita, por ser mais ampla é:

El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos”. Dicho de otro modo: el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues siempre el relato de una creación: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. (ELIADE, 1985, p. 12).⁵⁰

O mito não fala do que realmente acontece, do que se manifesta plenamente. Os personagens dos mitos são seres sobrenaturais, segundo a autora.

O livro *Um peixe olhou para mim* (2005), de Tania Stolze Lima, é o resultado de uma pesquisa de campo entre os Yudjá, um povo tupi de navegadores e produtoras de bebidas fermentadas das ilhas do rio Xingu, que vive atualmente no Parque indígena do Xingu, no Mato Grosso. A pesquisa apresenta os diferentes aspectos da vida social Yudjá.

A obra de Lima, faz o comentário dos vários mitos, mostra situações do humano com o animal como: o homem que pisou no rastro da coruja e pegou uma ferida; o pai que manda seu filho mergulhar no rio por várias vezes para matar os peixes, então os peixes mortos se acumulam e o filho morre de exaustão; a mãe que não suporta seu filho, pois chora muito, então joga-o fora para ser comido pela raposa, mas a anta mais esperta salva a criança e cria-o como seu filho; mulheres que namoram com animais e se transformam em um deles. São algumas das histórias contadas pelo povo indígena, na obra de Lima (2005, p. 14).

No livro de Darcy Ribeiro, sobre a aldeia de Morocore, dentre muitos diários escritos, ressalto aqui alguns trechos de histórias “de bichos, de gentes e bichos e de bichos-gente” (1996, p. 517).

Essa aldeia, dentre muitas que Ribeiro percorreu, traz, em seus momentos de roda, a história. Histórias que apresentam o animal no

⁵⁰ O mito conta uma história sagrada relata um evento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos "começos". Em outras palavras: o mito conta como, graças às façanhas de seres sobrenaturais, uma realidade veio à existência, seja a realidade total, o Cosmos, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É, portanto, sempre o relato de uma criação: narra como algo foi produzido, começou a ser. (tradução livre).

convívio com o homem. Contam sobre o filho que fez uma mulher com lagartas, enquanto o pai dormia; sobre a mulher que teve relações com um macaco-prego que tinha a aparência de um homem, no momento das relações com ela tirava o rabo; sobre uma anta macho transformada em homem enfeitado, roubou duas moças da aldeia e as transformou em antas; sobre a filha, cujos pais saíram para caçar deixando-a sozinha na aldeia com o corpo coberto de feridas, e, à noite, apareceu um homem que lhe deu remédio e todas as feridas desapareceram, então o homem convidou-a para ir atrás de sua mãe e, no caminho, transformou-se em onça e a levou para sua terra, onde ela, fascinada com a onça e tudo que viu, também se transformou em onça. Em seus diários, Ribeiro não poupa detalhes os relatos contado pelos indígenas.

3.2 PALAVRAS DO XERAMÕI

Aqui irei fazer uma viagem entre duas aldeias indígenas destacando sua voz; refletindo sobre as várias narrativas e poemas; apresentando os diálogos e as literaturas.

Os indígenas têm os animais bem presentes no cotidiano, em suas histórias e artesanato. Na minha primeira viagem me encontro com Adão Karai Tataendy Antunes⁵¹, um guarani, morador da aldeia localizada no Morro dos Cavalos, em Palhoça (ao sul de Florianópolis) - Santa Catarina na BR 101, é escritor do livro *Palavras do Xeramõi* (2008), que traz histórias fantásticas da natureza, da sua infância, receitas de bebida fermentada feita de milho “A natureza faz parte da nossa vida terrena e nós nos comunicamos com ela em tudo, com o mato, a água, os animais, a terra, o sol, com a chuva e o trovão”. (ANTUNES, 2008, p. 27).

Ainda em seu livro, Antunes apresenta um poema da natureza, pensamento Guarani:

⁵¹ Antunes autorizou sua entrevista e se sentiu honrado em poder ajudar na pesquisa. Ficou muito a vontade durante a conversa, assim como sua família. Conversamos sentados debaixo de uma árvore ao lado de sua casa.

Sons e cores da natureza
 Há verde louro no teu ventre imenso
 Guarda a imensidão de seres diferentes
 Um conjunto lindo de vários elementos
 Sons e cores vivem harmoniosamente

De onde vem as cores que nas flores vejo
 Será que vem do sol, do lua ou dos ventos
 Se nem um pintor conhece os tons de cores
 Pra pintar as flores com esses pigmentos

O lua que passa às vezes prateada
 Sorrindo baixinho pra esse verde louro
 Conhece as riquezas que estão guardadas
 Como um mistério de um grande tesouro

Pra cada estação existe um adorno
 Pra cada evento um som diferente
 Os sons e as cores que ali convivem
 Desse verde louro são os dependentes

Nem um poeta pode descrever
 Todo o mistério de tantas belezas
 Se uns mil anos pudesse viver
 Não veria tudo o que há na natureza



Segundo Antunes, as histórias estão escritas em lugares sagrados, lugares que a natureza se encarregou de preservar para as futuras gerações. Para ele, é preciso escrever, e é por meio da narrativa que o povo aprende. Os animais estão presentes na vida, nas histórias e mitos sagrados que são a base da cultura e religião, “a fim de mostrar o que está se perdendo e preservar o que está vivo, para que tudo fique escrito no papel”. (ANTUNES, 2008, p. 48).

Fui ao encontro de Antunes, para conversarmos sobre sua aldeia e obra. Intentava saber o porquê de seu livro apresentar seres imaginários e como tudo aconteceu:

Rosetenair - *Por que escreveu um livro?*

Antunes - *Eu era professor na aldeia já havia dez anos. Foi em 1997 que percebi a necessidade de escrever. Os livros que eram usados pelos professores contratados pelo Estado, na escola indígena, traziam muitas informações erradas sobre os indígenas, eram muitas contradições, principalmente na evolução do homem. Então, preocupado com isso, fiz um relatório, fui até a Secretaria de Educação e, depois de muitas reuniões, mostrei a eles que havia contradições entre o conhecimento sobre cultura que eu passava para as crianças e aquele que os professores brancos apresentavam em suas aulas. Depois de tanta conversa, fui convidado pela Secretaria para ser pesquisador.*

Rosetenair - *Que tipo de pesquisa o senhor realizou?*

Antunes - *Iniciei contando às crianças os relatos com relação a natureza e os animais, num diálogo do ser humano com os animais que são sagrados em nossa cultura e rituais. Fiz pesquisa com os alunos e com os mais antigos da aldeia. A pesquisa foi ficando muito grande, com isso, a dona da editora Cuca Fresca, a senhora Marta Martins, achou fantástico o meu trabalho e fez a proposta de editá-lo, assim nasceu o livro.*

Rosetenair - *Como são contadas as histórias?*

Antunes - *As histórias são contadas oralmente. O que vocês falam que é mito, para nós, é coisa verdadeira, é sagrado, é mandamento. Antigamente, as histórias eram contadas ao redor da fogueira, os mais velhos contavam histórias antigas. Cada história, cada mito tinha o efeito moral, passava uma mensagem, assim os indígenas respeitavam a natureza e os animais. Todos seguiam os mitos para não acontecer o mal para nossa vida.*

Rosetenair - *Ainda hoje, os animais fazem parte das histórias? E quem as conta para as crianças na aldeia?*

Antunes - *Sim, os animais estão sempre conosco. Os mais velhos contam as histórias, inclusive eu, que já sou avô, passei a ser um contador de histórias.*

Rosetenair- *Eu também sou contadora de história?*

Antunes- *Então você já é avó?*

Rosetenair- *Ainda não*⁵².

Rosetenair - *Quantos convivem nesta aldeia?*

Antunes - *Cento e trinta pessoas, vinte e dois casais. Sessenta por cento são crianças. Moramos numa área de mil oitocentos e oitenta e oito hectares.*

Rosetenair - *Quem trabalha na escola?*

Antunes - *Quatro professores indígenas e três professores brancos. São quatro turmas e teremos neste ano o ensino médio.*

Rosetenair - *Existe mais alguma literatura escrita por esta aldeia?*

Antunes - *Este ano será editado um livro que foi escrito por uma das professoras e seus alunos. O livro fala da ciência indígena. Não queremos perder nossa identidade, nossos costumes.*

O que me atraiu para a entrevista com esse índio foi a tentativa de entender por que esse indígena, cuja cultura é predominantemente oral, tornou-se um escritor; por que colocar em linguagem escrita. Antunes traz em sua fala muitos dados de organização familiar, de escola, de costumes e identidade, mas quero focar aqui a importância que é dada para a literatura⁵³. Antunes como escritor, acredita que além de despertar o leitor para uma consciência e um pensamento Guarani, sua literatura tem como objetivo resgatar, repassar e preservar sua história, mitos sagrados que são a base de sua cultura e religião.

Ao final de nossa conversa, pedi ao professor e escritor Adão Karai Tataendy Antunes que autografasse meu livro:

⁵² Expliquei que era professora da educação infantil e que por isso, contava histórias às crianças.

⁵³ No meio da aldeia encontrei uma grande construção, era uma biblioteca com muitos livros, que é usada por todos os indígenas.

Ilustração 9 - O autor e seu livro



Fonte: Acervo da autora.

A expressão *Palavras do Xeramõi* (2008) significa palavras do avô. O livro aborda parte da história do povo Guarani, a fim de mostrar o que está se perdendo e de preservar o que está vivo. Conta como o povo guarani cuidava de seus mortos e da terra; o significado do fogo; a importância da música na aldeia; o respeito pela natureza e pelos seres vivos; o lugar dos animais para o Guarani; a lenda do milho e seu ritual. Ao final da obra, Adão apresenta uma receita de bebida fermentada feita de milho e a poesia *Sons e cores da natureza*, anteriormente citada.

Na segunda viagem, no dia seis de janeiro de 2011, com o intento de encontrar mais elementos sobre os seres imaginários, fui ao encontro dos guaranis, localizada na rodovia BR 101, Km 190, aldeia M' Biguaçu 100, Balneário - São Miguel, no município de Biguaçu (ao norte de Florianópolis) - Santa Catarina.

Essa aldeia apresenta cento e vinte três pessoas, sendo vinte e um casais e oitenta crianças e adolescentes. Todas as crianças e adolescentes de seis a dezesseis anos estão na escola da aldeia, sendo educados por quatro professores brancos e quatro professores indígenas. A língua estudada e falada entre eles é o Mbya guarani. A aldeia tem uma área de mil trezentos e cinquenta hectares, sendo mil e quinhentos metros de frente para a BR 101 e nove mil metros de comprimento.

Planejei perguntar aos guaranis:

Quais histórias são contadas às crianças?

Quem conta e onde conta as histórias?

Por que os seres imaginários estão presentes nas literaturas indígenas?

Por que fazem animais esculpidos na madeira?

Na aldeia de *Eif Whera Tupa Poty Dja*, conversei com um guarani, que é responsável pela venda dos artesanatos produzidos na Aldeia.

No início de nossa conversa⁵⁴, o guarani vendedor estava um pouco resabiado e tímido, mas conforme foram feitas as perguntas, foram surgindo as respostas. Para ele, os animais identificam sua aldeia.

Guarani- Os indígenas que vivem hoje na aldeia Yynn Moroti Wherá mantêm a tradição Guarani. Por isso falamos dos animais para as crianças e jovens, precisamos manter o nosso conhecimento. Os animais já existem desde o tempo antigo, comíamos os bichos, hoje não fazemos mais isso, apenas queremos mostrar nossa cultura para as pessoas. Cada aldeia faz os animais de sua região, nós fazemos as corujas, os tucanos, as onças, os tatus, os macacos e muitos outros. Eles são feitos pelas crianças e adolescentes na escola.

Guarani- As histórias são contadas na escola pelas professoras, mas, na casa grande, quem conta é o avô. Ele reúne todas as crianças, jovens e adultos e conta histórias antigas, para que as pessoas não esqueçam da nossa cultura. As histórias são de animais, trovão e das estrelas. Os animais sempre fizeram parte da nossa cultura e precisamos passar para as crianças.

Segundo o indígena, o avô tem noventa e sete anos. Quando conta suas histórias, as crianças ficam em roda perto da fogueira escutando atentamente. Quando o avô fica cansado, outro velho da aldeia continua as histórias.

Guarani - A madeira usada para fazer os animais é a caxeta, ela é mole e fácil de trabalhar. Depois do animal estar pronto fazemos marcas com o ferro quente. Mesmo com tantas adaptações, têm coisas que não mudam na aldeia: uma delas é o jeito de fazer artesanato. Tal qual os antepassados, nós continuamos esculpindo a coruja em madeira para dar sorte, o

⁵⁴ Iniciei minha conversa pedindo ao vendedor autorização para fazer-lhe algumas perguntas, explicando que o intuito seria o de enriquecer minha pesquisa.

papagaio simboliza beleza e cada um simboliza algo para nós. Ainda buscamos nossa proteção na natureza.

Essa aldeia tem como chefe o neto do guarani Arcindo Moreira.

Guarani- Cada aldeia tem seu chefe, nosso cacique se chama Hiral Moreira é ele que nos orienta. Algumas pessoas dessa aldeia tem outros empregos fora da aldeia. Eu fico aqui na casa de artesanato, mas outros preferem outro trabalho. A maioria dos moradores não vivem mais da caça, da roça ou da pesca. Trabalham longe, em áreas como a construção civil, o magistério e a saúde.

A terra da aldeia é ruim e não dá para plantar nada, nem o milho cresce. Quem tem uma pequena plantação é o avô, mas dá muito pouco, o terreno não ajuda. Hoje o guarani trabalha na construção cívil para sobreviver.

Quero deixar registrado neste capítulo a imagem de alguns materiais confeccionados pelos guaranis, que são vendidos em sua casa de artesanato.

Ilustração 10 - Exposto para venda



Fonte: Acervo da autora

É importante revitalizar os conhecimentos tradicionais, para repassá-los às pessoas que se esqueceram ou que ainda não sabem. Dessa forma, não se perde a memória dos rituais, diz Hiral Moreira. Para ele,

O mundo está mudando de forma muito rápida. Resolvemos escrever sobre nossos rituais e nossas crenças. Assim, no futuro, as pessoas não esquecerão e passarão este conhecimento de geração em geração porque vai estar escrito no papel. Junto com a escrita, não podemos deixar de praticar esses rituais e crenças para que continuem em nosso dia a dia até a nossa morte. Sabemos que tem rituais que aconteciam antigamente que hoje não são mais usados porque não estava escrito e foi esquecido. (MOREIRA, 2009, p. 15).

Na entrevista com os indígenas fica evidente, a importância de produzir trabalhos manuais para deixar registrado, ensinar aos mais jovens e, assim, manter vivos rituais e crenças, sem ficar no esquecimento.

Na entrevista, o guarani vendedor apresenta a importância para os indígenas, da preservação dos seus costumes. Essa aldeia tem a preocupação de revitalizar os rituais e crenças, para que não se percam com o passar do tempo. Por isso, escrevem livros, apresentam encartes, vendem artesanato, contam suas histórias e preservam sua cultura. Por mais aculturados que estejam, os Yynn Moroti Wherá jamais deixarão de lado seus sentimentos e a confiança na natureza.

O povo guarani exerce sua medicina vendo o indivíduo na sua integralidade: suas relações sociais; sua visão de mundo; sua religiosidade (tendo o corpo e o espírito indissolúveis nas suas ações e reações); sua influência cosmológica; seus ritos e crenças; seu conhecimento fitoterápico; a importância da transmissão oral, centralizada na figura do líder espiritual e na existência das casas sagradas de reza, onde acontecem as verdadeiras “salas de aula” do povo guarani.

3.3 A PRESENÇA DOS SERES IMAGINÁRIOS

O que vimos até aqui foi uma presença forte do animal na cultura e na literatura indígena. É possível dizer que as literaturas na qual temos a presença do animal agrada mais aos leitores?

O livro *Pensar/escrever o animal* (2011), de Maria Esther Maciel, apresenta o animal como uma presença com especificidade, com força, móvel, imprevisível e dotado de finalidade. Essas características o diferenciam das coisas, dos objetos.

Os animais, sob o olhar humano, são signos vivos daquilo que sempre escapa à nossa compreensão. [...] fascinam-nos ao mesmo tempo em que nos assombram e desafiam nossa razão. Temidos, subjugados, amados, marginalizados, admirados, confinados, comidos, torturados, classificados, humanizados, eles não se deixam, paradoxalmente, ser capturados na sua alteridade radical. (MACIEL, 2011, p. 85).

Segundo Maciel, de um ponto de vista literário, o animal nunca deixou de estar presente na imaginação e na escrita dos poetas e escritores de diferentes épocas. A poesia conduz e viabiliza uma experiência, um encontro, ainda que fictício, entre o humano e sua própria *outricidade* animal.⁵⁵ O humano e o animal necessitam um do outro para se definir mutuamente. O animal faz parte dos diferentes lugares do contexto humano - podemos lembrar aqui dos animais nos zoológicos, nas ruas, nas praças, nas casas como domésticos - e, mesmo assim, não se conhecem, permanecem distantes (2011, p. 229-230).

No poema "*boi vê os homens*", de Carlos Drummond de Andrade, há a encenação da voz de um animal - o boi -, que tem a capacidade de falar sobre a espécie humana. Uma linguagem que o poeta lança como possível desafio, manifestando o poético, o fingimento, a ficção "[...] pensar, imaginar e escrever o animal só pode ser compreendido como uma experiência que aloja nos limites da linguagem, lá onde a aproximação entre os mundos humano e não humano se torna viável". (MACIEL, 2011, p. 94).

Celso Sisto, escritor do livro *Mundaréu* (2007), ilustrado por Rosinha Campos, apresenta um enredo inspirado numa reunião de relatos dos indígenas Tikuna da Amazônia. A história se passa na época do início da Terra, quando dois irmãos gêmeos, Hi-pi e Jo-í, vieram do Céu, depois que o Grande Espírito ordenou. A missão deles era criar todas as coisas da Terra, como as plantas, os animais, os rios e as montanhas. E, assim, conforme andavam pelo mundo, as necessidades e os desejos das coisas iam surgindo, e eles criavam o que precisavam. Acontece que, devido a uma estranha doença, o jovem Jo-í mudou seu comportamento, o que trouxe novos desafios para os dois irmãos enfrentarem, além de uma grande lição a ser aprendida: "Jo-í caiu do lado onde o sol nasce, e ali ficou para dar origem ao povo tikuna. Hi-pi

⁵⁵ Neologismo empregado por Maria Esther Maciel, no livro *Pensar/escrever o animal* (2011).

caiu do lado onde o sol se põe e lá deveria ficar, para dar origem a outros povos”. (SISTO, 2007, p. 28).

Os contos africanos também trazem a presença do animal junto ao ser humano. O livro *Irmãos Zulus* (2006), de Rogério Andrade Barbosa, apresenta uma narrativa sobre a população que vive ao sul do continente africano, que é perita na arte de bordar adornos e também das histórias. São hienas, patos, abelhas, bois, vacas, formigas que invadem o conto de Barbosa. O autor traz a história de Malandela, que, ao viajar com seus irmãos, encontra vários animais, e seus irmãos querem maltratá-los, mas Malandela não permite, até que chegam a uma aldeia em que todos os habitantes estão transformados em pedra. O único sobrevivente era um homem bem velho, que contou que a vida voltaria se eles realizassem três tarefas. Os irmãos de Malandela não conseguiram dar conta das três tarefas e ficaram petrificados. Malandela só conseguiu realizar a tarefa a partir da ajuda das formigas, patos e abelhas. Os animais possuíam habilidades que ajudaram o rapaz. Após o sucesso da tarefa, o rapaz se transformou no futuro herdeiro do reino. (BARBOSA, 2006, p. 31).

O autor leva o leitor a uma viagem de aventura entre os irmãos e os animais que passaram pela história, de forma que podemos perceber o homem e o animal juntos na narrativa.

É preciso resgatar de nossos próprios povos, de nossas próprias culturas nacionais, regionais e étnicas, a riqueza latente das lendas, mitos, contos, provérbios, adivinhações, canções, cantigas de roda, rimas e brincadeiras com seus respectivos vocabulários locais. (MORAES, 1991, p.106).

Algumas obras literárias trabalhadas nesta pesquisa também trazem em seu enredo a presença dos seres imaginários, em forma de histórias ou poesias, como as obras de Vinícius de Moraes, Jacques Roubaud, Elias José, Sophia de Mello B. Andresen, Rosana Rios, Ricardo Azevedo e outros que apareceram no decorrer do trabalho.

Os animais- personagens nas histórias e poemas continuam sendo de grande atração para as crianças, principalmente quando colocados em situações cômicas ou fora do comum. Situações expressas através de brincadeiras com as palavras, jogos sonoros, seu duplo sentido, fazem com que a criança veja o poema, a história por outro prisma.

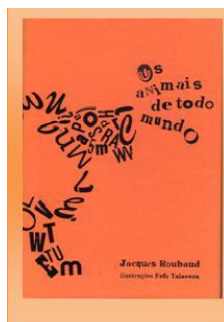
Vinícius de Moraes, na segunda metade deste século reuni no livro *A arca de Noé*, poemas infantis, provavelmente o mais conhecido livro de poesia infantil, no Brasil.

É um poeta que apresenta animais em suas poesias, como *O Pato*, *A Corujinha*, *Abelhinha*, *Pulguinha*, *A Gata*, *O Leão*, *O Pinguim*, *O pintinho*, *A cachorrinha*, *O Peru*, *O Porquinho*, *A Galinha e a Formiga*, que foram publicadas em *A Arca de Noé* (1991). Vinícius dá preferência aos pequenos e estranhos animais, como a pulga sempre pulando na perna do "freguês", as abelhas no zune-que-zune, a coruja encolhidinha, a foca desengonçada subindo e descendo escada, o gato mudando de opinião, o pato pateta pintou o caneco, a mosca é feia e tosca, o pinguim com ar apressado, o elefantinho correndo pelo caminho, o leão rugindo com o trovão, a cachorrinha quando vem fazer festinha, a galinha d'angola não vem regulando da bola, o marimbondo furibundo e muitos outros animais. Mais, no meio da bicharada, a porta que vive aberta no céu, uma casa e um relógio. São poemas que brincam com a sonoridade, que despertam o prazer pelo humor e pelo jogo das palavras, exploram o estranhamento, o efeito surpresa no final e seu ritmo cadenciado estimula a participação corporal, através de gesto ou de dança.

Portanto, sua merecida popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos típicos da poesia popular, como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, além da temática animal, um dos temas de maior empatia junto às crianças. Além desses motivos, internos aos próprios poemas, outra razão para sua popularidade é o fato de os poemas terem sido musicados.

Os poemas de Jacques Roubaud, no livro *Os animais de todo mundo* (2006), usam e abusam de um humor fino e irônico, além de trazerem muitas brincadeiras, possibilidades do gesto e experimentações com as palavras. Os versos que compõem o livro trazem à cena vários animais domésticos e selvagens, numa linguagem limpa e objetiva que encanta e enfeitiça.

A interação entre o projeto gráfico e a ilustração é acentuada na disposição dos bichos "letrados", que se espalham pelas páginas do livro, em diálogo aberto com os poemas. Roubaud apresenta os animais em preto e branco, sem a preocupação em colorir para atrair o público infância. Os bichos desenhados por Fefe Talavera são ideogrâmicos: são *gansos*, *formigas*, *cegonhas*, *asno*, *gnu*, *ornitorrinco*, *enguia*, *pelicano*, *pavão*, *gazela*,



crocodilo, bicho-preguiça e muitos outros. O dinossauro, por ser o maior animal, ocupa duas páginas do livro.

É com as palavras que Roubaud recria o mundo infantil, referindo-se àquilo que as crianças preferem e lhes dá prazer: são os animais e as brincadeiras. Ele fez uso de onomatopeia como artifício estilístico, o efeito baseia-se não tanto nas palavras individuais, mas na combinação de valores sonoros, que podem ser reforçados pela aliteração, ritmo e rima, produzindo um efeito especial, reforçando a capacidade comunicativa do texto.

Os versos que compõem o livro apresentam-se em uma linguagem humorada, limpa e objetiva, como, por exemplo, neste poema que fala sobre a girafa:

*A girafa adelga o pescoço
até quando se adora queijo
se deve ser magra no queixo
esguia e fina como um caniço*

*Essa moda provoca tantos
problemas à nossa girafa
ela passa, o avestruz desabafa
e nem vou mencionar os Bantos!* (2006, p. 74).

Ilustração 11 - Retirado do livro de Jacques Roubaud



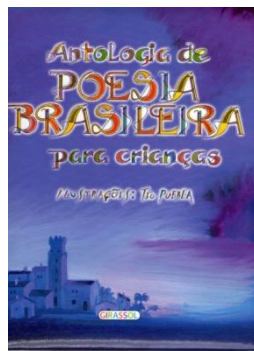
Fonte: Acervo da autora.

As formas dos poemas se movem com os animais, no ritmo lépido do predador na savana ou com a lentidão do hipopótamo. Segundo Roubaud, a poesia está sempre *no começo, e no começo apenas*. Devolver a poesia a seu começo, com seus enigmas, indagações, abismos, é seu grande projeto.

Num outro poema, “*A formiga*”, a intromissão da imagem na escrita é direta e a última letra do poema confunde-se com a fila de formigas. Opções corretas, porque são ilustrações no sentido amplo e devido do termo: fundem-se ao escrito e oferecem ao leitor uma interpretação do poema, obrigando-o a perceber as articulações da visualidade e a compreender o texto de forma ampla. Não poderia ser diferente, uma vez que o próprio Roubaud sugere essa mescla nos poemas.

O livro *Antologia de poesia brasileira para crianças* (2007), ilustrado por Teo Puepla, reúne cinquenta e sete poemas de diversos poetas brasileiros, tais como: Cecília

Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Manoel Bandeira, Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Mário Quintana, Henriqueta Lisboa, Raul Bopp e Fagundes Varela. Intitulados poetas da antologia, estes são considerados e também consagrados como escritores que fazem de seus versos objeto de grande fascinação tanto para crianças como para adultos. A maioria dos poemas apresentados nessa antologia versam sobre animais, tais como: o boi, a andorinha, a ovelha, a borboleta, a cotovia, a abelha entre outros.



Elias José, com mais de quarenta livros para crianças, jovens e adultos, teve vários de seus livros traduzidos e publicados em diversos países e muitos de seus poemas musicados. É um poeta que apresenta animais em suas poesias, como a *foca, o macaco, a girafa, o leão, o dromedário, a cobra, borboleta, beija-flor, vaca, João-de-barro, o sapo, a formiga, a pulga, o gato, a galinha, o elefante etc.* Há divertidas coletâneas de poesias sobre animais como: *Cada macaco, com seu galho*. Que vai tratar da *galinha* com sua *linha* e de vários animais rimando os finais de cada verso.

Elias José brinca com a rima e com a linguagem, cria poemas originais, a partir de brincadeiras da tradição oral, dos provérbios, com frases feitas ou mesmo com o nome dos bichos. Mostrando um olhar muito sensível para a maneira de ser dos animais, aproxima-os de características humanas, por meio de um humor leve e bastante

adequado ao público infantil. O poema sugere uma musicalidade e, do ponto de vista estrutural, percebe-se um trabalho voltado para o universo lúdico da primeira infância, já que os versos são todos rimados.

Uma poetisa que escreve também para criança é Sophia de Mello B. Andresen⁵⁶, a qual é, sem sombra de dúvida, um dos maiores poetas portugueses contemporâneos, um nome que se transformou em sinônimo de poesia. Também notável contista, tendo transplantado para ficção a fluência plástica, o despojamento expressivo e o tom humanista que caracterizam sua poesia.

O conto “*A menina do Mar*” é uma narrativa contemporânea, escrita em prosa poética. A obra nos guia em uma viagem a certos espaços quase mágicos, como o fundo do mar, a praia, a casa. Esses espaços marcam também presença na lírica de Sophia e nas suas narrativas para crianças e adultos. Na história, há um menino, uma menina e vários animais do mar, como golfinho, polvo, peixe, caranguejo, apresentando conflitos e aventuras. O rapaz quer mostrar para a menina o seu mundo, mas é impedido por vários polvos. O rei do mar manda uma porção feita de anêmonas do mar para o rapaz, pelo bico de uma gaivota. A menina consegue mostrar ao rapaz todos os animais do fundo do mar.

Essa história foi contada pela mãe de Sophia, que também contava histórias de animais para as crianças. Sophia, por se agradar da história, passou a narrativa adiante. Uma história carregada de ação, de suspense, na qual animais e seres humanos convivem no mesmo espaço. Uma narrativa que provoca uma viagem entre terra e mar.

As obras infantis de Rosana Rios também enfatizam alguns animais, como *o pernilongo*, *a aranha Arabela*, *o dragão comilão*, *Timóteo o tatu poeta*, *lobo-guará*, *a paca*, *cutia* e *o sapo cururu*. Seu livro *Timóteo, o tatu poeta* trata do drama de um tatu que, ao ver a lua, ficou aluado e começou a fazer poesia, chamando a atenção de todos os tatus mais velhos, que proibiram o uso da poesia. Até que os tatus mais novos tiveram a ideia de fazer buracos na toca do conselho de tatus e, ao anoitecer, a lua entrou por entre os buracos e todos começaram a dizer poesia. Ao final da história, Timóteo declara:

⁵⁶ Sophia de Mello Breyner Andresen nasceu no Porto a 06 de novembro de 1919 e faleceu em Lisboa a 02 de julho de 2004. A sua obra abrange vinte um livros de poesia, dois livros de contos, sobretudo sete livros infantis, mais ensaio, peças de teatro e tradução.

Proibir não adianta quando a gente dança e canta, quando a gente se alivia fazendo história e poesia. Seja bicho, ou seja, gente, quem quiser ser diferente tem que ter sempre o direito de escolher qual é seu jeito! E quem quiser ser teimoso, impedindo o que é gostoso, acaba é arrependido de dizer que é proibido. Pois, mais dia menos dia, também vai fazer poesia! (RIOS, 2002, p. 32).

Rosana tem muitos livros, sobre bichos, crianças, adolescentes, outros de planetas, histórias policiais, de suspense, romance, humor. Escreve peças de teatro, mas o seu maior objetivo é emocionar, divertir e proporcionar uma viagem de aventura através de suas obras, seja para crianças, jovens e/ou adultos. Permite que o leitor reflita, experimente, questione e perceba que nem tudo é às mil maravilhas. Depois de trabalhar onze anos na televisão roteirizando programas infantis, optou por dedicar-se à literatura, cujos resultados considera mais duradouros.

Ricardo Azevedo, escritor e ilustrador paulista, é autor de mais de cem livros para crianças e jovens, entre eles: *Um homem no sótão* (2002)⁵⁷, *Lúcio vira bicho*, *Aula de carnaval e outros poemas*, *A hora do cachorro louco*, *Livro dos pontos de vista*, *Histórias de bobos, bocós*, *O livro das palavras*, *Trezentos parafusos a menos*, *O leão Adamastor*, *O sábio ao contrário*, *Contos de enganar a morte*, *Chega de saudade*, *Contos de espanto e alubrimento*, *O peixe que podia cantar*, *Ninguém sabe o que é um poema* e *Feito bala perdida* e outros poemas. Ganha atenção das crianças e jovens.

Nos contos populares, Ricardo Azevedo traz a história da *tartaruga e a fruta amarela* (2005), uma árvore que nasce no meio de uma floresta seca onde os animais estão com fome e sede, mas mesmo assim os bichos ficam com medo e questionam:

E se for azeda? – disse o papagaio;
E se for venenosa? – disse o macaco;
E se for feitiço? – disse a capivara.

Com água na boca, a bicharada olhava aquelas frutas maduras, mas ninguém tinha coragem de experimentar. Até realizarem uma reunião com todos os animais e decidirem que alguém precisava ir até o céu e conversar com Deus para saber o nome da fruta. Muitos animais

⁵⁷ Entrevista de Ricardo Azevedo no colégio Marista Rosário - Porto alegre -2002.

foram até lá, mas no caminho a bruxa os confundia com outros sons e eles, ao chegar à floresta, não conseguiam lembrar do nome da fruta. Depois de várias tentativas mandam a tartaruga, que consegue não ser enganada pela bruxa e traz o nome da fruta amarela e todos podem comê-la. A fruta se chamava carambola.

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome
Carambola, carambola
Que meu povo está com fome.*

*Carambola, carambola
Agora já sei seu nome
Carambola, carambola
Ninguém mais está com fome⁵⁸.*

Seus contos e poesias trazem a presença de muitos animais, como: peixe, cachorro, tartaruga, papagaio, leão, gambá, macaco, gato, burro, anta, onça e muito mais. Ricardo Azevedo traz, em suas obras, aventura, suspense, questionamento, surpresa, diversão, rima, canção falando para crianças e jovens de hoje. Segundo Abramovich,

[...] há poetas que brincam com as palavras de um modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda a ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada no jeito como vão juntando as palavras, fazendo com que se movam pela página. (2001, p. 67).

O escritor Sergio Faraco debruçou-se sobre os mais belos versos escritos por poetas brasileiros e portugueses e realizou uma seleção especial para compor o *Livro dos Bichos* (1999). A grande variedade de vozes da poesia está presente em Camões, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Fernando Pessoa, Basílio da Gama, Raimundo Correia, Bocage, Augusto dos Anjos, Cruz e Sousa, Florbela Espanca, Mario Quintana, João de Deus, entre muitos outros.

O livro é dividido em poemas de crustáceos, insetos, peixes, aracnídeos, moluscos, anfíbios, reptéis, aves e mamíferos. São textos que mostram o amor incondicional pelos bichos. Reunidos em um só

⁵⁸ Essa é uma história que canto e conto para as crianças. A segunda estrofe, foi criada por mim para terminar melhor a história, as crianças apreciam muito e cantam juntas.

volume, esses poemas são uma rica fonte de inspiração, como se vê: nos poemas de inseto de Fernando Pessoa - Borboletas: “Passa uma borboleta por diante de mim/e pela primeira vez no universo eu reparo/ que as borboletas não têm cor nem movimento/ assim como as flores não têm perfume nem cor” (1999, p. 33); nos poemas dos mamíferos- O leão moribundo de João de Deus “veio o cavalo e deu-lhe uma patada!/ veio o lobo, ferrou-lhe uma dentada!/ veio o boi, arrumou-lhe uma marrada!” (*idem*, p. 174).

Marina Colasanti, em seu livro *Minha ilha maravilhosa* (2007), aborda poemas de animais, divertidos e rimados. O animal está na cena, em ação. *A serpente, o gato, o elefante, a formiga, o cão, o sapo, a abelha, a borboleta, o dragão, a lagarta, o cavalo, o peixe, o gambá* são personagens de sua obra.

O público infantil tem interesse por essa literatura, pelo ritmo poético, pela presença do animal, pela cadência melódica, relação esta que acaba lhe acarretando um agradável efeito musical.

Colasanti joga com as palavras, brinca com o fantástico e com o imaginário de cada um, sem a preocupação de educar, moralizar, mas apenas de divertir com os sons e as palavras.

Para a escritora Salma Ferraz, no seu livro *O rei leão e a memória do mundo* (1998), a criança se identifica com o personagem principal, seja ele da literatura ou do cinema. A criança passa a ser o Simba,

Ela tem um gosto especial por histórias que envolvem animais como personagens e sente um fascínio especial por eles. Ele projeta seus desejos e temores [...] dialogar com o animal, falar a sua língua, compreendê-lo, fazem parte do encanto do universo eterno dos contos [...]. (SALMA, 1998, p. 89).

Todos os escritores que acompanhamos até aqui trazem a presença dos animais nos poemas e contos carregados de ação, rima, musicalidade e melodia nas palavras, aumentando o nível de encantamento, provocando curiosidade e despertando a imaginação. Os autores escrevem sobre e com os animais, de maneira a agradar tanto à criança como aos adultos. Para Afranio Coutinho, a literatura é desinteressada, seu fim é emocionar artisticamente a criança, pelo sublime, pelo cômico, pelo trágico, ou pela aventura e, ao mesmo tempo, a literatura desperta a imaginação, o faz-de-conta, aperfeiçoa o conhecimento e aprimora a sensibilidade.

Para que uma história prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. As histórias são espaços amplos de significações abertas às emoções, ao sonho e à imaginação; além disso, elas fornecem às crianças elementos para o desenvolvimento de seu conhecimento literário, histórico, social, cultural e para a construção de conceitos. Muito antes da criança escutar poemas, o mais frequente durante sua infância é o contato com as narrativas.

3.4 PEQUENOS SEGREDOS DA NARRATIVA

Vamos aqui tratar das narrativas, uma temática também relacionada com a infância. Não só a poesia fez parte dessa pesquisa, iniciei em 2008 trabalhando com narrativas e representações. Foi a partir das narrativas que envolvi as crianças, ganhando espaço para os poemas, pois as narrativas abrem momentos para manifestações dos ritmos, dos tons e das imagens.

Da sociedade antiga até a Idade Média, a imagem da criança era de um adulto em proporção menor. O mundo da criança era o mesmo do adulto: as crianças trabalhavam e viviam com os adultos e testemunhavam nascimentos, doenças, morte; participavam da vida pública, das festas, das guerras e de outros acontecimentos. Não havia um método de aprendizagem: o espaço de aprendizagem do adulto era o espaço da vida infantil. De certa forma, a criança era tratada com hostilidade. "Com a revolta da burguesia contra os aristocratas, no século XVIII, instalou-se um tipo de coexistência em que a criança já não é mais apenas outro homem, só que em miniatura- de início é um animalzinho selvagem a ser domado (nos séculos XVII e XVIII)" (BORDINI, 1991, p. 6).

É a partir do século XVIII que as histórias começam a ter seu verdadeiro valor. As famílias passam a se reunir nos serões, ao "pé do fogo", principalmente nos períodos dos rigorosos invernos europeus. Enquanto isso, as narrativas antigas continuavam a se espalhar pela Europa. Adultos e crianças participavam juntos de reuniões escutando as mesmas narrativas. Havia sempre alguém encarregado de contar ou ler histórias, com um bom acervo e um público que ficava fascinado em ouvi-las. Esses momentos coletivos, com predomínio da literatura oral, também aconteciam nas classes privilegiadas. Enfim, a criança da classe nobre lia trechos dos clássicos; a criança do povo ouvia as histórias de cavalaria, os relatos e toda literatura oral que circulava no meio adulto. Tudo acontecia ao redor das fogueiras, nas tavernas e em outros lugares.

As primeiras formas de narrativa eram orais e, ainda hoje, há muitos povos que seguem essa tradição. As narrativas eram combinadas com gestos e expressões: palavras eram faladas de uma pessoa para outra, num esforço de comunicar uma mensagem ou sentimento. Histórias também eram vistas em desenhos em rochas e paredes de cavernas. Tradicionalmente, histórias orais eram passadas de geração em geração e sobreviviam unicamente na memória.

Pessoas em todos os tempos e lugares têm contado histórias. Na tradição oral, a narrativa inclui o narrador que cria a experiência, imagens mentais pessoais, a partir das palavras ouvidas e dos gestos vistos, dialogando com seus ouvintes.

Geralmente, um narrador não memoriza um conjunto de textos, mas aprende uma sequência de incidentes, em forma de roteiro, que formam um arco narrativo satisfatório (uma trama) com um início, meio e fim distintos. O narrador visualiza os personagens e cenários e, então, improvisa o fraseado. Por conseguinte, nunca duas narrativas de uma mesma história oral serão exatamente iguais.

Existem muitos tipos de histórias, tais como fábulas, parábolas, mitos e relatos. As histórias expressam variados estados de espírito, podendo ser humorísticas, lúdicas, educativas, assustadoras, trágicas e românticas. Podem também ser baseadas na vida de personagens reais ou fictícios.

O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avôs, contando contos de fadas, trechos da bíblia, ou histórias inventadas. Para Zumthor, tudo começa antes do nascimento do indivíduo. No útero, as vozes do pai e da mãe já significam proteção. “No útero a criança já se banhava na palavra viva, percebia as vozes (...) a voz materna se ouvia no íntimo contato dos corpos”. (ZUMTHOR, 1997, p. 17).

É no ambiente familiar que está, ou deveria estar, o incentivo à leitura. É natural que, numa casa em que a leitura seja incentivada, a criança se sinta inclinada a seguir o exemplo dos demais.

Além disso, terá mais probabilidade de ser presenteada com livros, de ouvir histórias, de ser incentivada à leitura pelos pais, que com ela discutem enredo e personagens. É ouvindo histórias que participa de emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade. A experiência infantil de contato com os livros deve, pois, anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler.

A história é contada pelo adulto, por vezes, com o intuito de enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar; usa-se fazer chantagem: "se ficarem quietos, conto uma história", "se isso", "se aquilo...", quando o que funciona é o inverso. A história aquieta serena, prende a atenção, informa, socializa, alegra, educa. O compromisso do narrador é com a história, enquanto fonte de satisfação de necessidades básicas das crianças.

A arte de contar história amplia o universo literário, desperta o interesse pela leitura e desenvolve a imaginação através da construção de imagens interiores. Narrar uma história será sempre um exercício de renovação da vida, um encontro com a possibilidade, com o imaginário e o desafio de, em todo tempo e em todas as circunstâncias, construir um final à maneira de cada leitor/ouvinte.

A história não acaba quando chega ao fim: ela permanece na mente da criança, que a internaliza como se fosse um alimento de sua imaginação. Por isso, quem sugere a leitura, sobretudo o adulto, deve propor atividades de enriquecimento, pois elas ajudam a trabalhar esse alimento num processo de associação a outras práticas lúdicas e artísticas.

Segundo Vygotsky, a infância é considerada a época em que a fantasia é mais desenvolvida. "As crianças podem fazer tudo de tudo" (VYGOTSKY, 2009, p. 44). É escutando histórias que a criança é capaz de imaginar, não como um adulto que tem mais elementos para sua imaginação.

A criança confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos, por isso, a sua imaginação, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é evidentemente maior do que no adulto. (VYGOTSKY, 2009, p. 46).

Gianni Rodari, em seu livro *Gramática da fantasia* (1982), apresenta vários autores que falam sobre a imaginação. O autor lembra da obra de Vygotsky, *Immaginazione e creatività nell'età Infânile* (1972), que descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar da mente humana. Rodari reafirma a ideia de Vygotsky "A função criativa da imaginação pertence ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é essencial para descobertas científicas bem como o nascimento da obra de arte; é realmente condição necessária da vida

cotidiana” (RODARI, 1982, p. 138). O autor acredita na imaginação manifestada nas brincadeiras e na vida infantil.

A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às curiosidades e necessidades. Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções. (*Idem*, p.139).

Podemos, ainda, dizer que, segundo Vygotsky, a imaginação é a base da atividade criadora e construtiva do cérebro humano. Ela se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Por isso, a imaginação deve ser estimulada desde a mais tenra idade, e quanto maior o número de experiências de uma pessoa, de mais dados ela vai dispor para seu processo criativo. Quanto maior o conhecimento do qual a pessoa dispõe, maior será a possibilidade de criação. Portanto, é preciso ampliar ao máximo o repertório de experiências da criança, a fim de possibilitar-lhe bases sólidas para a sua atividade criativa. Ainda para Vygotsky, a imaginação não é algo totalmente alheio à realidade, nem separado dela, mas toma dela própria os dados dos quais se utilizará (2009, p. 25).

José Mauro de Vasconcelos, em seu livro *O meu pé de laranja lima* (2005), apresenta uma riqueza de fatos, em que o protagonista viaja em sua imaginação. A presença constante do mais experiente para o menos experiente. O adulto mostra possibilidades à criança e o irmão mais velho ensinando/brincando com o irmão mais novo.

No segundo capítulo do livro, o autor apresenta um trecho da história em que Luís, o irmão menor, pede para Zezé, o irmão mais velho, para levá-lo ao zoológico e Zezé não tem coragem de negar. Pega-o pela mão e o leva para uma aventura imaginária no quintal, nos fundos da casa, onde possuíam muitas árvores e um galinheiro.

As crianças pegaram folhinhas de laranjeira para pagar na bilheteria na entrada do zoológico. Zezé fez com que o irmão entrasse no mundo da imaginação, fez com que Luís visse os papagaios, os periquitos e araras de todas as cores. Zezé aproveitou que suas irmãs estavam sentadas na escada da casa para chamar a atenção do irmão, para ver a jaula dos macacos. Depois, fez com que Luís colocasse a mão na jaula das leões africanas e da pantera negra, ou seja, as galinhas do galinheiro. A grande árvore do quintal, com suas longas raízes, se transformaram em grandes jiboias e jacarés.

A história continua, farei um recorte apresentando um trecho da obra na qual Luís questiona Zezé:

– Zezé?

– *Que é, Luís?*

– *Conte pra mim como é que você sabe tanta coisa do Jardim Zoológico?*

– *Já visitei muitos na vida.*

– *Mentira, tudo o que eu sabia era o Tio Edmundo quem me contara e até me prometera me levar lá um dia.* (VASCONCELOS, 2005, p. 28).

A criança não será criativa apenas com incentivo do mais experiente, seja ele um adulto ou uma criança maior, será preciso que, ao mesmo tempo, ela seja encorajada.

A história funciona como um agente desencadeador de criatividade: abre as portas ao imaginário, à magia e ao sonho, onde as realidades se transformam, dando vida a muitas criaturas que estão encarceradas no mundo da fantasia, esperando o momento para encantar. Pode-se, portanto, aproveitar a história para brincar, dramatizar, desenhar, modelar, criar textos orais e escritos etc. Eliane Debus afirma que não devemos deixar findar a arte de contar história.

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois, por meio da narrativa, a criança entra em contato com novos vocabulários, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas histórias. O leitor-ouvinte começa a ser exposto naturalmente ao mundo ficcional, o que lhe desperta a sensibilidade e a criatividade. (DEBUS, 2006, p. 75).

Enquanto a criança não sabe ler o código da escrita, o papel do adulto torna-se indispensável, pela ajuda que pode dar aos futuros leitores, tanto na fase escolar quanto na fase adulta. Enfim, é ele que incentivará a oralidade e o ato de ler. Ninguém nasce sabendo ler, o sujeito aprende a ler à medida em que vive e convive com a leitura. Marisa Lajolo acredita que, embora se aprenda na "escola da vida", a escola como instituição é o local em que se pode (e se deve) garantir a aprendizagem da leitura e da interação (1999, p. 21). É no encontro com o outro que as pessoas se completam e se definem. "Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem" (GERALDI, 1996, p. 97).

Rodari propõe uma série de exercícios e jogos aos pais e professores, com o propósito de criar histórias para contar às crianças ou sugerir às próprias crianças que inventem suas histórias, método que, através da arte, das fábulas, das poesias provocam o senso crítico, a criação e o divertimento do leitor. A partir de alguns formatos distintos, os exercícios e jogos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da lógica, do senso estético e da memória, além, é claro, do contato afetivo e da integração. O autor provoca a fantasia e imaginação da criança, em suas obras sublima a atemporalidade da fantasia, pois "sempre haverá um lugar para a atmosfera mágica das fábulas e dos mitos" (1982, p. 34).

A narração de histórias permite à criança desenvolver sua imaginação, sua capacidade oral, ampliar sua sensibilidade. Segundo Gilka Girardello,

A narrativa chega cedo à vida da criança. [...] Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como *O Cravo brigou com a Rosa, Ciranda Cirandinha, A Canoia Virou e Atirei o Pau no Gato*, para ficar nos exemplos mais óbvios. Chega através das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai que a embalam no colo, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas aprendidas também no rádio e na TV. (GIRARDELLO, 2007, p. 39).

Narrar é contar uma história, real ou fictícia. O fato narrado apresenta uma sequência de ações envolvendo personagens no tempo e no espaço. Foi dominando a palavra que o homem tentou perpetuar seus

mitos, sua visão mágica do mundo, suas conquistas, sua história. São exemplos de narrativas: a novela, o romance, o conto, a crônica, uma notícia de jornal, uma piada, um poema, uma letra de música, uma história em quadrinhos, desde que apresentem uma sucessão de acontecimentos, de fatos.

Para Benjamin, a arte de narrar está chegando ao fim, está se extinguindo. Está se tornando uma arte em que as pessoas já não sabem narrar suas experiências. Experiência que passa de pessoa a pessoa, que é a fonte daquele que narra. Os detalhes dos fatos está na pessoa que viaja, “*quem viaja tem muito que contar*”, mas existe também aquele que trabalhou uma vida toda e nunca saiu do seu país, no entanto conhece suas histórias e tradições. “O narrador é um homem que sabe dar conselhos”. Mas, se “dar conselhos” parece hoje antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis (BENJAMIN, 1994, p. 200). Segundo ele, a história precisa ser contada e recontada para que seja conservada. “Se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (*idem*, p. 205).

Na arte de narrar, há aquele que se aventura em viajar contando suas histórias e aquele que quer apenas se deliciar com as narrativas do outro, se deliciar com a oralidade repleta de aventuras e novidades, despertando-lhe a sensibilidade e a criatividade. Com o tempo, o narrador vai descobrindo as manhas e artimanhas do ato de narrar. Antes da narrativa, o narrador precisa conhecer o local e seu tamanho, informar-se do público previsto, do número e idade dos ouvintes, preparar a voz, a postura corporal, tudo isso em respeito ao ouvinte.

Não existe apenas uma forma de narrar, há uma variedade de estilos, o narrador constrói a sua própria autoria. “Uma história é feita na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimentos e identidades” (SISTO, 2001, p. 25). Esse momento promove no narrador e no ouvinte o encontro com a obra.

Seja como leitor ou como ouvinte, a obra permite pensar, elaborar, questionar, criticar, concordar ou discordar. Ouvir histórias, deixar-se seduzir pela magia das palavras, foi por muito tempo uma das formas de entretenimento de todo o tipo de sociedade, tanto nas mais cultas e requintadas como nas agrárias.

Para Maria Emília Traça, em sua obra *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças* (1992), narrador e ouvintes saem da realidade e vivem emoções, surpresas e inquietações diversas, à medida que o contador vai tecendo a sua narrativa. Diante dos ouvintes, desfilam personagens e episódios de fantasia, de riqueza, de natureza, de

amor, de justiça, de aventura, de sair dos limites do cotidiano. Tanto o narrador como os ouvintes participam da criação (1992, p. 42-43).

Luís da Câmara Cascudo, autor do livro *Contos tradicionais do Brasil* (1986), reúne cem contos em doze seções: contos de encantamento, contos religiosos, contos de adivinhação, contos de animais e muitos outros. Nos contos de animais, que são de nosso maior interesse discutir aqui, Câmara Cascudo aborda sobre *o sapo e o coelho, a raposa e o canção, o touro e o homem, o cágado e o teiú, o sapo com medo d'água, o gato e a raposa, a onça e o bode, o bicho folharal, a aranha caranguejeira e o quibungo, o macaco e a negrinha de cera* - todos esses textos, dentre muitos outros, são fábulas. Para Câmara Cascudo, “os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos”. (CASCUDO, 1986, p. 23).

O contista escreve os contos, e o contador narra. O contador de histórias, sintetiza o relato, dá-lhe força e... vida! O escritor só possui as palavras para apresentar os acontecimentos. O contador (narrador) de histórias dispõe da voz, gesto, pausas, silêncios, movimentos, expressões. Os textos das histórias escritas são concebidas para serem consumidos na intimidade dos diferentes momentos. (BARBOSA, 1997, p. 16).

O que podemos afirmar é que crianças e adultos gostam de ouvir uma boa história. As crianças continuam se encantando com a fantasia que abre as asas do imaginário a novas descobertas e possibilidades.

Segundo Bettelheim, é necessário que a narração prenda a atenção da criança “deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções”. (BETTELHEIM, 1995, p. 203).

Para Câmara Cascudo (1986, p. 29), existem três itens importantes a que o narrador precisa estar atento: primeiro, o ambiente propício, para que o ouvinte possa gravar o que é ouvido; em seguida, a introdução da narrativa, criando uma estratégia para o que vai ser contado; em terceiro lugar, a narrativa em si que, segundo ele, deve ser viva e apaixonada, com a voz dando materialidade ao desenvolvimento da história. Deve-se: dar diferentes entonações ao timbre de voz conforme o personagem; ir descrevendo os espaços como os palácios, festas, danças; usar gesticulações, movimentos de corpos, mudanças de ritmos. Esse

conjunto de detalhes, em uma narrativa, ressalta o traço fônico e não o gráfico. Mas, mais importante é a presença do destinatário, do ouvinte, aquele que interage, se reconhece, se identifica e constrói o sentido do que é narrado. A voz do narrador aproxima o ouvinte, “a voz é vibração de um corpo situado no espaço e no tempo” (BOSI, 2000, p. 49).

Narrar significa trazer novamente o acontecimento ou ação daquilo que foi lido, vivido, escutado ou testemunhado, dando vida à história, com pausas dramáticas, olhares maliciosos, triangulação no gesto, sons para marcar as ações e, com isso, conquistar e manter a atenção do seu ouvinte. O conto é narrado diferentemente, se dirigido a um auditório compostos por ouvintes estranhos, por familiares ou colegas de trabalho, dependendo, também, do espaço físico e histórico em que a narração acontece.

O conto, para aquele que o narra (como a canção para aquele que a canta), constitui a realização simbólica de um desejo; a identidade virtual que, na experiência da palavra, se estabelece um instante entre o narrador, o herói e o ouvinte, cria, segundo a lógica do sonho (...). (SISTO, 2001, p.63).

Há uma reciprocidade das relações que, na *performance*, se estabelecem entre o narrador, o texto e o ouvinte, provocando um jogo de interações. “Para o ouvinte, a voz desse personagem que se dirige a ele não pertence realmente à boca da qual ela emana: ela provém, por uma parte, de alguém” (ZUMTHOR, 1997, p. 243). O narrador não está sozinho, ele é o interprete da obra, o ouvinte, por sua vez, não vê apenas o narrador, mas alguém que empresta seu talento e é julgado por ele.

Segundo Zumthor, o narrador exige o calor do contato: os dons de sociabilidade, a afetividade da plateia, o talento de fazer emocionar. Neste momento “o ouvinte-espectador é de algum modo, co-autor da obra”. (*Idem*, 1993, p. 222).

O narrador está a serviço da história, da poesia, do causo, tornando a narração atraente, expressiva, instigante para o ouvinte, que, ao receber, ultrapasse o mero entendimento do texto narrado e alcance a fruição.

3.5 O TEXTO NO CONTEXTO

Podemos dizer que a leitura tem várias finalidades dentro da sociedade: lê-se para conhecer, para ficar informado; para fantasiar e imaginar; lê-se para achar soluções de problemas e ainda se lê para criticar, e dessa forma, melhorar seu posicionamento diante dos acontecimentos e das ideias que circulam através do texto.

Precisamos de leitores que conheçam, na literatura, seu valor social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam reflexões para a vida; que também encontrem em suas leituras oportunidades de prazer e de lazer. Há algum tempo o leitor era instruído apenas para decodificar sinais gráficos, através de questionários, resumos ou preenchimentos de fichas de leitura. Hoje, busca-se o leitor criador, crítico e contestador. Não se quer mais o texto decodificado e sim recriado e ampliado. Para isso poder acontecer, precisamos de um novo encaminhamento na leitura.

Para haver aprendizado na escrita e na leitura, o indivíduo necessita viver em um meio que lhe proporcione convívio social e cultural, o que despertará o processo de desenvolvimento interno, que permitirá a aquisição o gosto da leitura e da escrita. Podemos ainda dizer que, para haver aprendizado, é preciso interação social.

Ler não é só ponte para uma tomada de consciência, mas também um modo pelo qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. O leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o texto não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar.

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro. (SILVA, 1996, p. 81).

Não é fácil a construção do leitor crítico. Precisamos investir na leitura não apenas com o objetivo de ascendermos socialmente, mas para não sermos cidadãos acomodados e nem vivermos na ignorância do saber. Cabe aqui a atuação do adulto em mostrar à criança que queremos

uma sociedade que seja mais do que leitora: precisamos ensiná-lo a ler criticamente, a ser cidadão crítico.

Para falarmos da necessidade e da importância da leitura crítica, é preciso centrar o nosso olhar e nossa atenção sobre a realidade brasileira. É muito difícil falarmos de vivências ou deficiências da leitura de um indivíduo sem localizá-lo dentro das contradições da sociedade em que ele vive.

[...] a caracterização da leitura como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação gera uma série de implicações, principalmente quando a vinculamos com organizações sociais, onde a leitura aparece e se localiza, dificulta ou facilita o surgimento de homens leitores críticos e transformadores. É preciso saber enfim se o objeto da leitura (livro ou similar) circula democraticamente numa sociedade de modo a permitir sua fruição por parte dos homens que constituem essa sociedade. (SILVA, 1998, p. 22).

Estamos vivendo em um contexto social eivado de crises e ideias antagônicas. A presença de leitores críticos é uma necessidade imediata para que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam ter ligação com um projeto de transformação social. Precisamos de espaços privilegiados que levem a criança ao encontro da leitura crítica e significativa, um encontro do texto, do autor, do narrador, do leitor.

Frente ao texto, o leitor não pode ser passivo; mesmo que sejamos levados a pensar que, por estar sentado olhando o texto, passa a ser passivo, isto não corresponde à realidade, visto que os sentidos vinculados ao conhecimento que ele tem do mundo são confrontados, ao longo da leitura, e ele cria ou rebate hipóteses que vão lhe ocorrendo acerca do que ali está sendo exposto. É preciso, entretanto, incentivar as possibilidades que se abrem no encontro do leitor com o autor, através dos textos que este oferece. É através da leitura que se estabelece "um evento interativo entre autor e leitor, que é mediado pelo texto e completa-se em outros eventos: a leitura é uma prática de atribuição de significados que ultrapassa o momento em que é realizada". (MATENCIO, 1994, p. 44).

Frank Smith (1999) diz que precisamos ter claro que ler não é apenas decodificar, nem apenas extrair informações do texto, embora, é

claro, obter informações seja algo que está envolvido em todas as diferentes situações de leitura. Para ele, quando lemos, estamos obtendo respostas para as nossas perguntas. Da mesma forma, Foucambert salienta: “Ler é atribuir (e não extrair de) um (e não o) significado a um texto” (1997, p. 95). Ou seja, trata-se de um trabalho de interpretação, e não de mera descoberta de algo que se esconde nas palavras ou nas entrelinhas. Podemos dizer que esse significado não está exposto no texto de forma que precise apenas ser extraído, é necessário buscar algo que se encontra na relação entre o autor e o leitor.

Ilustração 12 - A apresentando material literário às crianças



Fonte: Acervo da autora

Nesta imagem podemos observar o quanto as crianças estão interessadas no material literário. Elas dão opiniões, elas interagem com o enredo da história. O adulto/pesquisador além de interagir com o grupo, vai mediando as falas, os interesses, os questionamentos, vai dando mais subsídios para que a criança possa construir seu conhecimento. Experimentei mudar o espaço colocando um tapete com várias cores no chão, proporcionando um espaço de viagem e fantasia, considerando a possibilidade de que as crianças pudessem vivenciar múltiplas linguagens.

Podemos ainda dizer que tudo começa com a atuação do adulto contando histórias para as crianças que ainda não sabem ler,

incentivando-as à leitura. Todas as crianças gostam de histórias, não importando qual a sua etnia. Isso parece estar relacionado ao fato de as histórias falarem de coisas muito próximas de sua vivência cotidiana.

E é refletindo sobre este capítulo que podemos dizer que, as crianças quando leem, ou escutam histórias, entram em contato com um universo rico e vasto, onde estão presentes a vida e a cultura de famílias e comunidades, sentimentos e relações entre pessoas e coisas do mundo. E é na educação infantil que vamos proporcionar às crianças o espaço de leitura, na qual o livro deve ficar ao alcance delas. É preciso de práticas pedagógicas que incentivem o prazer ao ato de ler, fazendo com que as crianças, convivam com as letras e números por meio das histórias e poemas.

Com a leitura de histórias e a oportunidade de estarem com o material literário nas mãos, já estamos dando as condições para a criança de se inserir no mundo das letras.

CAPÍTULO IV

ESPAÇO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA

Das inúmeras possibilidades que se abrem a quem está interessado no discurso poético para crianças, a mais animadora é a de que existe um manancial inesgotável de textos em circulação nas camadas sociais mais diversas, referendado pela passagem do tempo e portador de uma sabedoria ingênua, reveladora das preocupações básicas do homem.

(Maria da Glória Bordini)⁵⁹

A fim de colaborar com a compreensão do desenvolvimento da pesquisa, neste último capítulo apresento o percurso teórico-prático das duas linguagens - a cênica e a poética - no universo da educação infantil. Assim, procuro mostrar o trabalho desenvolvido nas duas unidades educativas privadas conveniadas, a Creche Vó Inácia e a Creche Monte Serrat, no período de 2008 e 2009 que abriram suas portas para esta pesquisa.

⁵⁹ BORDINI, Maria da Glória. Poesia Infantil. São Paulo: Ática, 1991.

4.1 AS INSTITUIÇÕES: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

4.1.1 Creche Vó Inácia

Ilustração 13 - Frente da Creche Vó Inácia



Fonte: Acervo da autora.

A Creche Vó Inácia é vinculada à SAC – Sociedade dos Amigos do Caeira – e tem parceria com a AFLOV⁶⁰ – Associação Florianopolitana de Voluntários -, bem como com outras entidades e pessoas físicas.

Atualmente, a Creche atende, aproximadamente, cinquenta e quatro crianças na faixa etária entre quatro meses e seis anos de idade. Há o berçário, destinado às crianças de quatro meses a dois anos de idade; a Turma I, para as crianças de dois anos a três anos e onze meses de idade; e, ainda, a Turma II, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Cada turma é atendida por uma professora e uma auxiliar de sala, com a formação específica para o trabalho.

⁶⁰ A Associação Florianopolitana de Voluntárias (AFLOV) atua com projetos assistenciais voltados às famílias carentes da região de Florianópolis.

A Creche Vó Inácia é a única entidade cuja localização atende às crianças da região, dando preferência às famílias, cujas mães trabalham fora do lar.

Cada instituição conveniada tem autonomia para organizar os critérios para o atendimento. Isso consta em regimento. Assim, podem fazer uso ou não da portaria da rede municipal de Florianópolis. No caso dessa creche, o vínculo afetivo circula na comunidade, portanto, tendo a vaga, a criança é atendida.

A instituição é a única na comunidade que atende crianças na idade de educação infantil e pré escola. Sendo assim, é de suma importância para as mães que trabalham fora do lar e que, portanto, necessitam da instituição para deixarem os filhos.

Na comunidade, existem famílias oriundas de outros estados e municípios - como: Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Porto Alegre, Lages -, que agora residem no bairro.

Os pais, na sua grande maioria, trabalham como seguranças, pedreiros, vendedores ambulantes, cozinheiros e auxiliares de serviços gerais. Têm idade média entre vinte e quarenta anos de idade, apresentando baixa escolaridade.

O funcionamento da Creche Vó Inácia é baseado no trabalho participativo da presidente da instituição, da família de cada criança, da equipe técnica, da comunidade e dos voluntários, tendo como metas e desafios⁶¹:

1. respeitar as crianças em seus direitos fundamentais;
2. formar cidadãos aptos a viver em sociedade;
3. repassar os valores sociais;
4. fazer com que as crianças, pelo menos nos períodos em que estão na instituição, sejam felizes e saudáveis, vivendo plenamente cada fase de sua infância.

O espaço físico dessa creche é reduzido. Ela funciona em uma casa de madeira. Externamente, há um parque pequeno com balanço e escorregador e o chão é revestido com areia. As crianças utilizam o porão da casa para suas brincadeiras – a despeito da não concordância dos professores, elas se escondem para brincar nesse espaço.

O espaço interno é constituído por uma cozinha, um refeitório, uma sala de berçário, a sala da turma I e a sala da turma II .

⁶¹ As metas e desafios foram retirados do Projeto Político Pedagógico da Instituição que ainda está sendo elaborado. Essa instituição tem planejamentos para melhorar o espaço, através de reforma.

As crianças chegam à creche a partir das sete horas da manhã. Durante o dia, são proporcionadas a elas quatro refeições⁶², banho, momento de dormir. Neste período, é lhes oportunizado atividades tanto dentro da sala como fora dela, mesmo o parque sendo pequeno.

4.1.2 Creche Monte Serrat

Ilustração 14 - Frente da Creche Nossa Senhora do Monte Serrat



Fonte: Acervo da autora.

A Sociedade Divina Providência é uma instituição de fins filantrópicos que cumpre, sob inspiração dos princípios da solidariedade humana e da fé católica, o objetivo de promover, nas comunidades de periferia em que atua, a educação, a saúde, a assistência e a promoção social, tendo em vista a melhoria da vida e a justiça na sociedade.

Nesse contexto, encontra-se o Centro Social Educativo Nossa Senhora do Monte Serrat, como obra social da supramencionada Sociedade, visando o trabalho com Educação Infantil.

O Centro Social Educativo Nossa Senhora do Monte Serrat foi fundado em 1979, em razão da demanda por um espaço educativo na Comunidade Monte Serrat, para atender crianças de quatro meses a seis anos de idade. Tal necessidade foi observada através do trabalho de

⁶² A creche Vó Inácia possui um refeitório pequeno, no qual as crianças realizam todas as quatro refeições. Só os bebês não comem no refeitório.

pastoral realizado pelas Irmãs da Divina Providência. O trabalho para atender a mencionada demanda iniciou-se com sessenta crianças na faixa etária de quatro meses a seis anos de idade, beneficiando, além das crianças - com a oportunidade de vivências em um espaço educativo e lúdico -, as mães - que puderam trabalhar e ajudar na subsistência da família. O atendimento, hoje, foi ampliado para, aproximadamente, cento e trinta crianças, mantida a faixa etária inicial, sendo que a manutenção é realizada pela Sociedade Divina Providência, juntamente com parcerias firmadas com o poder público.

Tem como missão prestar serviço de Educação Infantil, tendo em vista a realidade local⁶³, estimulando o desenvolvimento das capacidades e valores pessoais, éticos e cristãos, na busca da participação da família e da comunidade.

Apresenta como visão, ser uma Instituição reconhecida pela comunidade local por promover a inclusão social e incentivar o desenvolvimento das potencialidades da criança, através de uma infraestrutura adequada, da competência dos profissionais e do comprometimento da família, da comunidade, e dos parceiros com o processo educacional.

Os Centros Educativos da Sociedade Divina Providência baseiam sua prática pedagógica nos seguintes princípios norteadores da prática pedagógica⁶⁴:

1. Responsabilidade de Cuidar e Educar: consideram como responsabilidade coletiva o cuidado e a educação das crianças pequenas, pois elas permanecem o dia inteiro na instituição e necessitam de cuidados como higiene, saúde, alimentação e educação. A primeira instância é a família e depois, como coparticipante, está a instituição de Educação Infantil, cuidando e educando com qualidade todas as crianças.

⁶³ A presidente da Creche Monte Serrat me fornece mais informações sobre a comunidade: - *A maioria das famílias atendidas trabalham em firmas terceirizadas, como Back, Ondeprish ou diarista, vigilantes, pedreiros, autônomos. Temos também aqueles que não declaram sua profissão. As famílias são todas de classe baixas. Alguns não possuem uma casa, porém priorizam primeiro o carro. A predominância ainda é de origem negra. O risco social vejo que vem de vários fatores. primeiro: pouco estudo dos pais. Falta de interesse X oportunidade da maioria das famílias. Segundo: com isso hábitos de alimentação e higiene com carência. Terceiro: o atendimento da saúde pública está muito frágil e deficitário. Quarto: falta de opções de lazer dentro da comunidade, levando assim a alimentar o nível de risco das pessoas pois, de uma maneira ou outra vão arrumar ocupação.*

⁶⁴ Os princípios e objetivos foram retirados do Projeto Político Pedagógico da Instituição.

2. Criança como sujeito de direitos: a criança é um ser social que tem direito à educação, à saúde, ao lazer etc. Isso significa que deve ser respeitada em sua individualidade, conforme seus interesses e necessidades de expressão, interação, criação, como sujeito autônomo que possui ideias, que tem uma história, que pertence a um universo cultural, étnico, religioso e social próprios.
3. As múltiplas dimensões humanas: a prática educativa das crianças na Educação Infantil deve contemplar as múltiplas dimensões humanas como a cognitiva, a expressiva, a lúdica, a criativa, a afetiva, a nutricional, a médica, a sexual, a física, a psicológica, a linguística e a cultural. Não se pode enfatizar o trabalho educativo apenas no aspecto cognitivo, pois a criança é um todo e é um ser integral, que deve ser considerado no fazer pedagógico.
4. A pedagogia da Educação Infantil: a especificidade da Educação Infantil e a necessidade de uma Pedagogia da Educação Infantil é relevante para consolidar uma forma de educar a criança, promovendo situações significativas, diferentes das do Ensino Fundamental por não estarem centradas nos conteúdos do currículo escolar. A interação, a brincadeira e as diferentes linguagens da criança são apontadas como pontos fundamentais num processo educativo em que a criança é vista como um todo indissociável.

A maioria das crianças chega na creche a partir das sete horas da manhã, recebe quatro refeições por dia, toma banho, dorme após o almoço. São lhes proporcionadas várias atividades, tanto dentro da sala como fora dela. As crianças de quatro e cinco anos de idade têm também aulas de inglês⁶⁵. Entre as cinco horas da tarde e as seis e meia da noite, todas as crianças vão embora.

Com base nesses princípios, o planejamento é realizado através dos Projetos de trabalho, pois estes captam melhor as diferentes realidades das crianças. O projeto é dirigido para a integralidade da criança: sua forma de comunicação e interação, afetos, pensamentos,

⁶⁵ O Inglês é inserido nas turmas Infantil II, Infantil III e Infantil IV, desde o início do ano letivo. Os tempos de aula são de 30, 35 e 40 minutos, respectivamente. O método aplicado relaciona-se aos centros de interesses das crianças e dos projetos de cada turma. Ao final de cada semestre, é entregue às famílias os Pareceres Descritivos das crianças sobre a participação e os avanços nas aulas. (Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico).

conhecimento, viabilizados através da expressão das diferentes linguagens em experiência do faz de conta, de jogos, de teatro, de música e de dança.

O espaço físico dessa creche conta com um hall interno na entrada, sendo esse local usado como refeitório e espaço de brincadeira dos bebês. No mezanino, há uma brinquedoteca⁶⁶, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros para as crianças e um banheiro para os adultos, sala de vídeo, uma do berçário, sala do maternal I, sala do maternal II, sala do I período e sala do II período. No espaço externo, há um parque com balanços, escorregadores, cordas e ponte de madeira. O chão é coberto com areia.

Ao lado da creche, há um parque pequeno e uma árvore, na qual as crianças brincam. Na frente da creche, há um espaço com grama. A construção é de alvenaria.

É possível observar algumas diferenças entre as duas instituições quanto ao espaço e funcionamento. A creche Monte Serrat é mais antiga, mais espaçosa; possui mais brinquedos no parque, dando maior possibilidade de brincadeiras; apresenta um número considerável de livros para as crianças em sala.

Na creche Vó Inácia, a despeito do espaço menor, as crianças brincam na sala, no parque e, ainda, usam o porão como mais um ambiente favorável aos momentos lúdicos. A instituição vem tentando ampliar seu espaço para dar mais condições às crianças e adultos.

A assessora pedagógica da creche Monte Serrat forneceu-me mais informações, dizendo que:

- *A Prefeitura Municipal de Florianópolis contribui com o recurso financeiro e os avanços estão relacionados à formação tanto para os profissionais, como para os coordenadores, que têm a oportunidade de buscar outras alternativas. A formação, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, ajudou a orientar a instituição sobre como captar recursos, como organizar projetos, como se cadastrar para obter doações, alimentos, assim como formação para a manipulação de alimentos. Essas são ações para qualificar o trabalho das organizações não governamentais (ONGs).*

⁶⁶ Espaço com espelho, brinquedos, literaturas, fantasias e tecidos coloridos.

Para a Creche Monte Serrat, as parcerias e os caminhos estão consolidados há muito mais tempo. A organização da instituição consegue dar visibilidade ao trabalho social e educativo, principalmente quando procura fazer suas adequações considerando as diretrizes nacionais, a resolução do Conselho Municipal de Educação e quando adota, como referência, a própria Secretaria Municipal de Florianópolis.

Ao iniciar suas atividades, a Creche Vó Inácia tinha características de uma creche domiciliar. O objetivo era assegurar um lugar para que as mães pudessem deixar seus filhos e irem trabalhar. No início (2002), a Associação Florianopolitana de Voluntários assumiu a creche no mesmo formato com o qual atendia as creches domiciliares, atualmente espaços extintos. O trabalho era, basicamente, fazer o repasse de alimentação, materiais de limpeza e pedagógico. Pessoas da comunidade ajudavam nas tarefas diárias e a Presidente, como uma líder comunitária, assumia vários papéis, desde cozinheira até apoio.

Atualmente, a creche está passando por adequações como contratações de uma coordenadora pedagógica, de uma auxiliar de sala e de uma auxiliar de limpeza. A atenção com o cardápio e com a alimentação é um ponto importante. A Associação Florianopolitana de Voluntários também desenvolve um trabalho social, assim todas as crianças estão cadastradas, através dos trabalhos da assistente social e da psicóloga.

A análise entre as creches revela que a Monte Serrat já tem um projeto consolidado e definido, enquanto a Vó Inácia está organizando seu Projeto Político Pedagógico e seu histórico recentemente.

Tanto na Creche Monte Serrat como na Creche Vó Inácia, os professores privilegiam, em seu planejamento, o ato de contar histórias. Os murais estavam sempre repletos de desenhos referentes aos personagens da literatura trabalhada. É por meio da creche que as crianças de ambas as instituições encontram as possibilidades de conhecerem diferentes literaturas e envolverem-se nas artes.

Durante a pesquisa não houve a pretensão de fazer um comparativo entre as duas creches, mas sim de apresentar o trabalho desenvolvido com a poesia e a performance com as crianças das duas instituições.

4.2 INTERAÇÕES E DESAFIOS NA PESQUISA

As primeiras visitas tiveram como propósito a obtenção de maior conhecimento sobre a situação a ser estudada, para esclarecer os aspectos que seriam mais sistematicamente observados. A partir dessa

primeira observação, procurei descrever, em forma de pesquisa de campo⁶⁷, as atividades desenvolvidas, a interação que se estabelece entre professor/criança e criança/literatura.

Minha pesquisa começa em 2008, quando busco fazer um trabalho diferenciado com as crianças, não apenas ao contar-lhes histórias ou em apresentar uma dramatização, isso alguns professores já fazem. Um de meus objetivos era trazê-las para mais perto da linguagem cênica. Minha proposta foi aceita pelas duas instituições, em que, à época, eu atuava como assessora pedagógica.

Levava às creches muitos acessórios, como: lenços, maquiagens, roupas de diversos tamanhos, espelho, brincos, máscaras. Objetos que pudessem dar subsídios à imaginação e à criação dos pequenos. Contava histórias para as crianças de quatro meses a cinco anos das creches utilizando instrumentos como chocalho, violão, pandeiro, flauta e, com isso, elas passavam a conhecer a literatura. Ao terminar, apresentava todos os acessórios, abrindo espaço para que as crianças se vestissem e maquiassem. No início, elas apenas olhavam, não se envolviam. Após alguns encontros, já dialogávamos, assumiam papéis e personagens, recontavam a história com seus próprios movimentos.

O papel do adulto era apenas permitir que todas as interessadas pudessem experimentar aquele momento e todos os materiais disponíveis. As crianças de cinco anos maquiavam-se, vestiam-se, contavam e representavam as histórias para as crianças menores.

Esses momentos foram registrados⁶⁸, feitos diários de campo, filmados e fotografados.

Percebendo que nesta pesquisa tanto as crianças quanto os adultos se envolveram e que aquelas eram as verdadeiras protagonistas, houve uma mudança de foco na pesquisa⁶⁹ de 2008 para 2009, o trabalho toma um novo rumo, a poesia e a performance passam a ser o condutor na prática dentro da instituição.

⁶⁷ Diário de campo é redigido logo após cada visita feita na creche escolhida para pesquisa. Nele serão registrado todas as informações possíveis. Não haverá nenhuma análise nesta etapa do trabalho, apenas registros. Serão gravados ou registrados no caderno e depois digitados.

⁶⁸ Os pais autorizaram a divulgação das imagens das crianças que participaram da pesquisa. Os professores receberam a cópia de todas as filmagens e fotos editadas por mim.

⁶⁹ Surgiu como desafio, por parte da orientadora- professora doutora Alai Diniz, introduzir neste trabalho a poesia. Ela percebeu que eu já estava bastante envolvida com as crianças e com as instituições, o que a levou a crer que, sob uma perspectiva mais ampla, o trabalho de poesia com crianças tão pequenas poderia ser bastante produtivo.

A mudança de direcionamento deu o tom para que eu superasse a ansiedade inaugurando outro estágio da pesquisa.

4.2.1 Creche Monte Serrat

A creche Monte Serrat⁷⁰ desenvolve seus trabalhos por meio de projetos coletivos: os professores reúnem-se quinzenalmente para estudarem alguma temática escolhida pelo grupo e, assim, vêm construindo seu projeto político pedagógico. Mensalmente fazem reunião pedagógica⁷¹, seguida de avaliação e organização do mês.

Para iniciar a pesquisa, em 2009, com o enfoque na poesia, era preciso apresentar aos professores⁷² meu projeto e fazer com que eles vivenciassem a poesia que iria ser desenvolvida com as crianças. A intenção desse primeiro contato era fazer com que refletissem sobre a importância da linguagem poética no contexto da educação infantil.

Para que os professores pudessem compreender e se envolver nesse processo, foi necessário que experimentassem as linguagens da arte, ampliando seu conhecimento, com isso, eles próprios se desvelariam e revelariam a compreensão e importância da linguagem poética para as crianças.

No dia quinze de maio de 2009, visitei a Creche, com o objetivo de conversar com a Diretora Isolde e a Coordenadora Mariana. Minha visita, nesse momento, foi apenas para apresentar minhas intenções de pesquisa dentro da unidade. Falei sobre meu projeto. A diretora me convidou para participar da reunião pedagógica, no dia vinte cinco de março. Nesse dia, estando todos os professores reunidos, apresentei meu projeto de pesquisa e fiz uma dinâmica com os professores, sensibilizando-os para a poesia na infância.

A intenção do projeto é trabalhar com as crianças de três a cinco anos que, para a instituição, corresponde ao Primeiro, Segundo e Terceiro Períodos. No primeiro período, trabalha a professora Vânia, com as crianças de três anos; no segundo, a professora Maria, com as crianças de quatro anos; e, no terceiro, a professora Manuela, com as

⁷⁰ Só consegui ir à creche conversar com os profissionais depois do estado de greve, que se encontrava toda a Prefeitura municipal de Florianópolis.

⁷¹ Reunião pedagógica é o dia em que a Instituição se reúne para formação, avaliação e planejamento das ações pedagógicas do mês.

⁷² Os professores são substituídos anualmente, isso significa que preciso me apresentar para eles. A coordenadora, diretora e auxiliares de sala já me conhecem desde 2005, pois na época fui assessora pedagógica.

crianças de cinco e algumas de seis anos, esta, por motivo de saúde, não estava na creche, nesse dia.

A coordenadora apresentou um pouco da dinâmica pedagógica da unidade. Todas as segundas-feiras as professoras entregam seu planejamento, para que ela fique a par de suas intencionalidades. O grupo de estudo acontece quinzenalmente e todos os professores participam. Existem projetos coletivos, como o de alimentação, valores, sexta feira interativa e aniversariante do mês, que são avaliados e organizados em todas as reuniões pedagógicas. No mês em questão, eram organizados também os preparativos para a festa junina.

Após conversarmos muito, visitei as salas, falei de forma superficial sobre minha pesquisa para os professores, pois na reunião pedagógica teria mais tempo para expor minha ideia. Saí da Creche na hora em que as crianças foram para o refeitório almoçar.

Voltei à creche e participei da reunião pedagógica do dia vinte cinco de março. A reunião iniciou às 08h30min com a palestra, sobre espiritualidade, da convidada Célia. Logo após, a diretora apresentou-me ao grupo e pediu que eu mostrasse aos professores meu projeto. Dividi minha apresentação em três momentos. Primeiro falei do projeto, dos meus objetivos, quais eram meus questionamentos, com quais idades iria trabalhar, quais os dias da semana estaria junto das crianças.

Num segundo momento, trabalhei com o grupo a história de *Timóteo o tatu poeta*, de Rosana Rios (2002). Junto com os professores, li o livro até que todos conhecessem a história. O grupo de professores achou a história interessante para as crianças, pois como o enredo traz poemas as professoras perceberam que o meu trabalho na creche, traria um diferencial à prática pedagógica, demonstraram aceitar o projeto e, por não saberem trabalhar com poesia, afirmaram que as crianças iriam se envolver.

No terceiro momento, com o objetivo de brincar com a criatividade do grupo, entreguei para cada profissional da creche uma pequena pedra e fiz a cada um a seguinte pergunta, o que você faria com essa pedra?

- *o muro de minha casa;*
- *guardar para os momentos de dificuldade;*
- *uma construção;*
- *para dar energia;*
- *colocar no pé da planta;*
- *para brincar;*

- *colocar debaixo da porta;*
- *dar para minha filha colecionar;*
- *fazer uma sopa;*
- *fazer massagem;*
- *jogar amarelinha;*
- *jogar no mar;*
- *fazer peixinho no mar;*
- *fazer um chocalho;*
- *dar para a irmã;*
- *guardar.*

Meu objetivo era introduzir poema por meio dos profissionais da creche. Se eles aceitassem a ideia que propus, certamente as portas se abririam para minha pesquisa. Para terminar meu trabalho com o grupo, distribuí o poema de Carlos Drummond de Andrade e cada um teve a oportunidade de ler:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

Aproveito o momento em que cada professor lê o poema de Drummond para que cada um possa ter a oportunidade de lhe atribuir um sentido. “É essa a magia da palavra poética, dar diferentes sentidos, dependendo de quem lê. A poesia é também imagem e som. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias...” (COELHO, 2002, p. 222).

Após a poesia de Drummond, a diretora pediu que os professores se manifestassem, queria saber quais professores iriam aceitar a pesquisa em sala. Todos os professores ficaram entusiasmados e aceitaram, de imediato, a pesquisa em sua sala. Como fui aceita pelo grupo, fiquei

bem animada para trabalhar com este novo desafio: a linguagem performática.

4.2.2 Creche Vó Inácia

Na creche Vó Inácia, cada professora organiza seu planejamento a partir do que ela acha importante para as crianças ou o que percebe ser de interesse delas. Enquanto estive na creche, aconteceu apenas uma reunião pedagógica. As professoras não se reúnem em grupo de estudos porque não há adultos suficientes para ficarem com as crianças, enquanto a professora sai da sala. O único momento em que ela consegue se ausentar é para fazer um lanche, deixando, em seu lugar, a auxiliar de sala dos pequenos, ou, durante o período da minha pesquisa, eu ficava sozinha com as crianças.

No dia vinte nove de abril de 2009, voltei à creche para dar continuidade à minha pesquisa. Chegando à creche, conversei com a diretora sobre a possibilidade de continuar meu trabalho e as portas foram abertas para minha pesquisa⁷³, juntamente com os professores.

Fiquei à vontade naquele espaço já conhecido. Iniciei pela sala do berçário, por já conhecer a professora Iva, que trabalhou no ano passado com as crianças de cinco e seis anos. Observei que ela estava mais tranquila com os bebês do que quando estava com os maiores.

Depois passei para a sala da turma I, a qual apresenta crianças de dois e três anos, cuja professora se chama Dalva. Percebi que Dalva é bem ágil e alegre com as crianças, pois elas estavam felizes, brincando soltas na sala, sem nenhuma agressividade no ar. O projeto dessa sala se chamava *brincando e dançando com os animais*. Nesse espaço, encontrei Marta que fazia o trabalho administrativo da creche e que agora é quem coordena o trabalho pedagógico, orientando os professores.

Passei para outra sala, a turma II, cujas crianças me conheceram imediatamente. A professora se chama Nara e possui um projeto de literatura: *era uma vez e foram felizes para sempre*⁷⁴. A sala estava com um grande painel de histórias, que foi montado para as crianças. Perguntei como havia iniciado aquele projeto e ela contou que nasceu do interesse das crianças por histórias. Ela distribuiu vários livros e as

⁷³ Precisei conversar com as professoras em seus espaços de trabalho, pois não há momento para reunião pedagógica ou grupo de estudo.

⁷⁴ A professora Nara só trabalha com os contos de fada..

crianças foram escolhendo as histórias que queriam que fossem contadas. Nara apresentou-se disposta em ajudar na minha pesquisa.

4.3 PROCESSO DE CRIAÇÃO

No primeiro contado das crianças percebi que, a cada experiência com a poesia, apresentava-se mais um detalhe, uma alteração, ganhando relevância. A experiência que a imaginação das crianças iam tendo com a linguagem poética colocava-as em permanente desconstrução e reconstrução em relação à cultura. Possibilitar o momento de imaginação e experiência era alimentar sua capacidade criadora.

A imaginação nutre-se de materiais tomados das experiências: quanto maior for a experiência humana maior será seu potencial criador. Através do faz-de-conta, a criança elabora momentos vivenciados em seu meio social, estruturando novas realidades, de acordo com sua necessidade. Dessa forma, podemos perceber a importância da experiência cultural da infância no espaço educativo, pois é ela que dá condições ao desenvolvimento amplo da capacidade criadora.

A imaginação anima toda aprendizagem e está presente em todas as realizações humanas, fornecendo a unidade essencial entre a experiência, o entendimento e a expressão. [...] Com respeito e compreensão pela personalidade e pelas necessidades de cada criança, precisamos passar adiante não nossos preconceitos, mas o melhor de nossa experiência e conhecimento, encorajando cada criança em seus esforços objetivos de atenção, que enriquecerão seu ser imaginativo. (WARNOCK, 1976, p. 135).

Ainda que seja para finalizar a descrição de como se deu a pesquisa que me levou às reflexões teóricas sobre a poesia e a performance na educação infantil, não posso negligenciar ou simplesmente excluir esse processo na construção escrita da pesquisa, pois é fundamental que o(a) leitor(a) conheça o máximo possível dos processos de criação, aceitação e participação.

De acordo com os objetivos deste trabalho, acompanhei o trabalho pedagógico das crianças no espaço/tempo dentro da creche (nas salas, no refeitório, no parque, nos corredores).

Buscando dar uma atenção especial às atividades desenvolvidas pelas crianças – fossem elas planejadas pelos professores ou não – na

linguagem, especialmente as que envolveram a pesquisa. Busquei identificar e traçar os acervo artístico-culturais infantis, as produções artísticas e as brincadeiras das crianças com as quais atuaria diretamente na pesquisa.

Em ambas as creches, os profissionais e as crianças estavam dispostos a aprender e ensinar. O processo criativo acontece a partir das crianças e pelas crianças, elas se envolvem na pesquisa, por gostarem do que a poesia lhes provoca.

O primeiro encontro com as crianças esse ano, na Creche Monte Serrat, foi na manhã de quarta-feira do dia 8 de abril de 2009. Fui para a creche com o objetivo de observar todo o andamento da sala, como as crianças se envolvem nas atividades propostas pelos adultos.

Cheguei ao espaço de trabalho e encontrei a auxiliar da sala brincando com as crianças. No início, estranhei, pois não a conhecia. Ela não participou da reunião pedagógica, mas conversamos e nos apresentamos. Em seguida, eu me apresentei para as crianças, algumas disseram que já me conheciam da história da carambola⁷⁵ e do elefante⁷⁶.

A sala estava dividida, algumas crianças brincavam num canto da sala de casinha; outras espalharam livros pelas mesas e estavam ali olhando as imagens. Aproveitei que existia um grupo que estava com as literaturas e fiquei por ali.

Uma criança ficou mais próxima de mim e apresentou-me um livro⁷⁷, foi folheando e me explicando. Ela disse que cada página tinha uma surpresa, então não podia espiar a página seguinte. O livro era muito interessante, pois em cada página a figura ia entrando na próxima figura e ficando pequena. Ao final da apresentação, a criança explicou-me que se comesse o livro de trás para frente à figura ia crescendo.

Nesse momento, a professora Manuela chegou à sala e pediu para as crianças reorganizarem o espaço. Elas ajudaram a fazer um círculo com as almofadas e o tapete ao centro. Manuela pediu que todos se apresentassem, já que era o primeiro dia de Sandra e meu. A apresentação começou comigo, expliquei o que estava fazendo ali. Expliquei que iria ficar na creche durante todo o ano, para conhecê-las e desenvolver um trabalho com algumas histórias e poesias. Algumas crianças se manifestaram dizendo que gostavam de histórias e que

⁷⁵ Trabalhei com as crianças, em 2008, a história da fruta amarela, de Ricardo Azevedo, do livro- contos de bichos do mato, 2005.

⁷⁶ A história do elefante é de minha autoria, 2002.

⁷⁷ O livro é do autor Istvan Banyai e tem como título: Zoom, editora Brinque-Book, 1997.

sabiam que eu era a carambolinha. Mesmo trabalhando com várias histórias, em 2008, com essas e outras crianças, a que mais marcou foi a da carambola, pelas músicas tocadas no violão e no chocalho, por experimentarem a fruta e pelos movimentos que envolveu a narrativa. Depois disso, cada um disse seu nome e falou onde morava⁷⁸.

Para descontrair, a professora iniciou com uma música *todo mundo tem um nome, diga lá qual é o seu*. A cada estrofe da música, era preciso um gesto diferente, assim Manuela fazia-o e todos nós repetíamos. Houve a participação de todos e as crianças se divertiram muito.

Quando já haviam dito o nome, a professora pede para que todos em silêncio escutem os barulhos de fora da sala. Após reconhecerem os barulhos, a professora apresentou uma outra proposta de contação de uma história⁷⁹. Constatei que a história foi contada com uma intenção: fazer com que as crianças prestassem atenção em seu trabalho de pintura com tinta guache. Uma frase que se repetia na história *se você não presta a atenção, isso causa problemas*.

A proposta dessa manhã foi confeccionar um binóculo. A professora lembra às crianças sobre a frase da história. Cada criança recebeu dois rolinhos de papel higiênico para pintar. Cada mesa ganhou uma única cor para pintar, mas logo em seguida as crianças pediram outras cores. Manuela e Sandra colocaram mais cores misturavam e diziam que agora era outra cor. Elas iam descobrindo e dizendo: *misturei vermelho e amarelo ficou alaranjado; o azul com vermelho ficou roxo* e assim por diante.

A literatura, utilizada pela professora antes do trabalho com tinta, foi uma estratégia para fazer com que as crianças prestassem atenção em seu comando, durante a atividade. Ainda nessa data, algumas narrativas trouxeram um repertório de moralidade, de mudança de comportamento, de obediência. Esse mecanismo é utilizado por muitos professores, em suas ações pedagógicas, o que é criticável, pois a literatura deve fazer parte do mundo da infância como algo que proporcione fruição e não como uma forma de controle ou com finalidade de um produto final.

Gilka Girardello afirma, no livro *Infância: imaginação e educação em debate* (2007), que o ato de contar histórias cria uma ligação próxima à imaginação e à literatura, assim como alarga o universo cultural e a criatividade da criança. Portanto, a mediação do

⁷⁸ A maioria das crianças é da comunidade.

⁷⁹ Falou Comigo? Aprendendo sobre Atenção-Claire Llewellyn e Mike Gordon, editora Scipione (2002).

adulto na trilha da imaginação infantil irá apontar caminhos de forma criativa, proporcionando um ambiente favorável ao faz-de-conta. É desta forma que as crianças vão se envolvendo na linguagem escrita e apreciando as narrativas.

Nelly Novaes Coelho, em sua obra *A literatura infantil* (1987), por sua vez, aduz que a literatura, apresentada ao ser humano desde sua infância, torna-se um elemento significativo em sua história de vida, que irá se compor de outras histórias lidas. Esse percurso de narrativas estará presente em toda sua vida. Surge na infância e se afirma no sujeito adulto. Afirma que a escola deveria ser o lugar para o trabalho de formação de leitores, ação que preencheria a lacuna existente na construção desse sujeito/leitor (1987, p.28).

Parece claro que é essencial cativar as crianças, desde cedo, para o mundo literário, tornando possível fazer emergir, gradualmente, o gosto, o prazer pela leitura. Acredito que o mais importante é ler para as crianças, fazê-las perceber o texto, ter uma prática regular, criando uma sistematização de leitura.

As crianças aproximaram-se dos poemas, criou-se uma empatia entre os pequenos e o material poético, a linguagem rítmica, o verso. Não obstante serem crianças de três a cinco anos, havia a compreensão da expressão do poema. Observa-se, ainda, que a criança tem sua maneira de fazer leitura e de expressar sua compreensão, e foi esse modo, diferenciado em relação ao do adulto e repleto de movimento, o utilizado para representar, ou melhor, performatizar os poemas.

4.3.1 Vinte dois de abril de 2009

No dia vinte dois de abril de 2009 na creche Monte Serrat, iniciei dizendo que havia trazido um livro de poemas e queria saber a opinião delas sobre aquele material e que o autor⁸⁰ do livro se chamava Jacques Roubaud. Abri o livro e mostrei as imagens que ele continha - a primeira foi do Asno, e as crianças imediatamente disseram que era parecido com o *burro do filme do Shrek*. Perguntei a elas de que era feito aquele animal, disseram que era feito de nome. Num primeiro momento, não compreendi o que estavam dizendo, porém, continuei perguntando e elas responderam: *tem o nome da Carla (C), do Mario (M), da Kenia (K)*, ficaram nomeando várias crianças. Foi naquele momento que compreendi que estavam referindo-se às letras. Riram muito em ver a girafa e a vaca, mas, quando mostrei o dinossauro, elas não o

⁸⁰ Explico que o autor é aquele que escreveu os poemas no livro.

Elas se divertiram, por causa da sonoridade que as palavras provocavam no momento da leitura.

Perguntei às crianças:

–o que está acontecendo aqui?

–ele quer voltar-voltar, porque ele estava preocupado com o balde, alguém podia roubar. - responderam-me elas.

– esse homem que escreveu é muito engraçado.- disse, ainda, Carla.

Podemos ainda acrescentar que as formas do poema *e se volto então eu volto/Talvez se eu for e voltar/ ou ainda então não vou nem volto mais/* se movem como os animais. Essas rimas agradam tanto aos adultos como às crianças. O poeta e o tradutor brincam com os sons das palavras, numa espécie de jogo de palavras. A equivalência entre som e sentido aumenta o prazer provocado no decorrer da leitura.

Uma criança quis saber se o autor existia, onde morava e como falava. Expliquei que Jacques Roubaud falava francês e Inglês, era professor e que fazia poesia para crianças e adultos, morava na França na cidade de Paris, que ficava bem longe da creche, e que ele continuava escrevendo outras poesias. A criança disse ainda: *É muito bonito o que ele diz, eu gostei.*

Após olharem o livro e conversarmos, as crianças saíram do círculo em que estavam sentadas e foram para a outra sala, pegaram as mãos uma das outras e começaram de forma espontânea a repetir um trecho dançando:

*Eu não sei se vou ou se volto,
se eu voltar vou cuidar do meu balde.*

Repetiam as frases criando mais um momento de experiência. Percebi que tudo soou como uma grande brincadeira, elas se envolviam a todo o momento, com o ritmo, o som, as letras e os animais. Sentiam a vibração das palavras que o poema proporcionou, a linguagem poética motivou as crianças a muitas reações fantásticas. Elas estavam ali abertas a aprender e afim de se divertirem. A linguagem feita para o prazer, a ideia de Benjamin, elas captaram com um único poema e repetiram porque querem sempre prazer.

Sabemos que para a criança ela [a repetição] é a alma do jogo; que nada a alegra mais do que “mais uma vez”. [...] E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro. Para ela, porém, não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. [...]. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo” [...] (BENJAMIN, 2002, p.101).

As crianças interagiram, trocaram ideias, brincaram, cooperaram, expressaram seu conhecimento prévio acerca do mundo. Elas criaram um novo enredo, uma nova possibilidade de trabalho com o poema de Roubaud - a dança. Foi um momento de experimentação e de descoberta, contudo, foi a primeira vez que elas tiveram o contato com a leitura de um poema.

As páginas do livro são brancas, em contraposição ao texto em letras pretas. O texto poético aparece tanto quanto a ilustração, propõe uma interlocução maior entre texto-imagem. A ilustração é parte constituinte da obra literária destinada à criança e, da mesma forma que o texto, vincula uma leitura atuante.

Roubaud apresenta uma narrativa aventureira, o jogo linguístico faz sua poesia revelar um acontecimento divertido. Em várias páginas de seu livro, as imagens ganham o mesmo destaque do texto. Seus textos revelam esta intimidade com a lógica numérica, dessa maneira surgem muitas brincadeiras e experimentações com a linguagem. Foi essa forma de apresentar o livro que chamou a atenção das crianças.

Curiosa para saber o que as crianças do outro morro iriam dizer sobre os poemas de Jacques Roubaud, fui com a mesma proposta e com os mesmos questionamentos à Creche Vó Inácia, em busca de perceber o que a poesia lhes provocaria. Percebi as várias possibilidades que elas apresentam e qual o significado do livro para cada criança.

Ana Lucia Goulart de Farias, em seu livro *Territórios da infância* (2009), apresenta o significado do livro para a criança, para ela o livro é algo para se pegar, sentir seu cheiro, ver as imagens, nomear, carregá-lo de um lado ao outro, olhar, viver cada página ou compartilhar.

É um objeto que funciona como uma porta por onde entram histórias e personagens, e que propõe imaginar cenas e cenários. O livro contém histórias que precisam ser lidas para ela, histórias grandes, encantadas, que dão vontade de ler, de se maravilhar, de conhecer o mundo arregalando os olhos e aprendendo a escutar e imaginar (FARIAS, 2009, p. 07).

Por meio dos livros, as crianças entram em contato com uma representação do mundo construída por meio das imagens e das palavras, que definem, conjuntamente, seus significados e valores.

Quando lemos para as crianças elas aprendem e imaginam coisas diversas. A criança deflagra diferentes enredos enriquecendo sua fantasia e linguagem.

Parafraseando Pierre Bourdieu, em sua obra *A economia das trocas linguísticas* (1998), há mudanças em um texto no momento em que se altera o mundo social em que ele está introduzido (1998, p. 22). Em outras palavras, ao entrar na esfera da educação infantil, um texto se altera e se transforma permitindo diferentes significados.

Ilustração 15 - Conhecendo os poemas de Jacques Roubaud



Fonte: Acervo da autora.

No contexto desta pesquisa, as crianças escutaram diferentes narrativas, aproximaram-se dos poemas e dialogaram com o texto. Os vários poemas trabalhados ganharam novos traços, foram reconstruídos com movimentos e expressões, revelando o processo social e o quadro das relações sociais em que estão inseridos esses sujeitos. Neste momento em que as crianças têm a oportunidade de conhecerem uma obra de um poeta, elas fazem muitas perguntas: - *Quem é ele?*; - *Gosto dele porque usa letra e número*; - *Gostei do livro, porque tem muitos animais que eu gosto*. As crianças vão questionando e dando sua opinião das razões que as levam a dialogar. Elas querem estar ali, sentadas comigo na roda, por um bom tempo, sem pressão ou alguma ameaça. Elas apenas querem estar ali.

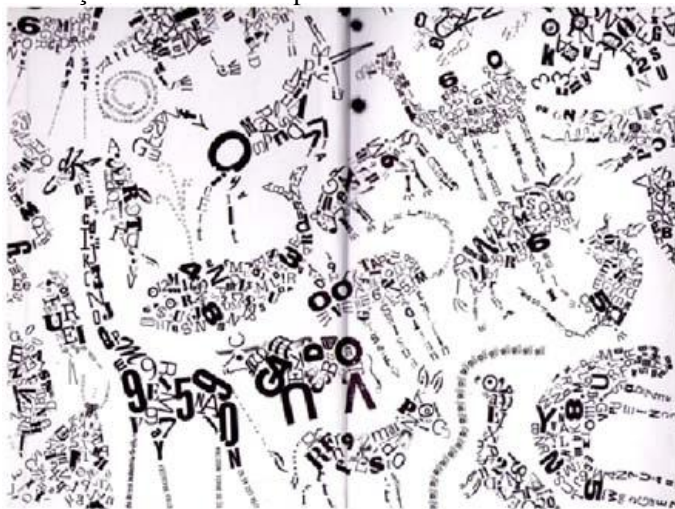
4.3.2 Vinte nove de setembro de 2009

No dia vinte nove de setembro de 2009, cheguei à creche Vó Inácia e já fui participando da hora da conversação em círculo. A professora aproveitou o momento e falou de minha presença na creche, disse para todos que eu estaria sempre com eles e que traria novas histórias e poesias.

Iniciei perguntando se eles conheciam alguma poesia e Fábio respondeu que sim, disse que Nara a professora havia colado na parede⁸¹. Apresento o livro de Jacques Roubaud e digo quem é ele e onde mora. Início mostrando as figuras da contracapa e leio o título *Animais de todo o mundo*, então uma criança diz: *tem muitos animais aí*.

⁸¹ São as personagens de contos de fadas, que Nara conta e cola na parede.

Ilustração 16 - A contracapa do livro: animais de todo o mundo



Fonte: Acervo da autora.

Como elas estavam sentadas em círculo, andei ao redor delas mostrando o livro e perguntando, *será que existem animais neste livro?* e as crianças responderam que sim. Quando mostrei a primeira página perguntei o que estavam vendo e todos repetiam: “*letras*”. Flávio falou que tinha um boi no meio das letras e uma baleia. Rodrigo lembrou que também viu uma girafa.

– *Vejam essa figura, quem é ?* - insisti na pergunta.

– *É um burro* – disseram as crianças.

– *O que tem no burro?* - perguntei.

– *Orelha, pé, rabo e coração.* - responderam as crianças.

– *Além da letra o que mais o poeta usa para fazer os animais?* - indaguei.

Neste momento percebi que as crianças não haviam notado que os animais também eram feitos de números. Como a professora enfatiza muito as narrativas e as escreve junto com as crianças, expondo-as pelas paredes da sala, a escrita está mais presente no ambiente da instituição.

Li o poema para elas e quis saber qual a opinião delas.

– *Qual o medo do burro?*

– *É não ir e medo de voltar.* - respondeu Fábio.

– *Ele tem um balde.* - falou Adriano.

- *O que ele está fazendo?* - questionei.
- *Não deixou ninguém roubar o que ele tinha dentro do balde* - respondeu Adriano.
- *Ele tinha comida e água dentro do balde.* - Rodrigo intervém dizendo.
- *O burro ficou observando o balde.* – afirmou Tadeu.

Ao final da conversa, as crianças concluíram que havia dois baldes e que um tinha água e o outro tinha comida e que o burro ficou o tempo todo ao lado de um deles, para que ninguém roubasse. As crianças falavam e se expressavam ao mesmo tempo. Uma das crianças disse que o burro não sabia o que fazer, se cuidava do balde de comida ou se corria para cuidar do balde com a água. Algumas crianças corriam de um lado ao outro da sala e com gestos diziam:

– *Não sei se vou, não sei se volto, se eu vou eles pegam a comida e se eu volto, vão beber a água.*

Neste momento constatei que as crianças se apropriando da linguagem poética, ficaram interessadas em discutir o poema, mas da forma com que elas compreendem, usando os gestos; representando aquilo que ficou para elas do poema, por meio do corpo.

O próximo passo foi mostrar o poema da formiga. Ao apresentar o poema, as crianças riram muito e a primeira observação que elas fizeram foi: *as formigas estão mostrando as letras. Tem uma subindo e as outras estão descendo e levando a letra do nome da Cecília (C).*

Ilustração 17 - A formiga



- *O que vocês estão vendo?* - pergunto.
- *Uma barata, depois uma abelha.* - respondem as crianças.
- *É uma formiga* – afirma Gisele.
- *O que elas estão fazendo?* - questiono.
- *Elas estão fazendo comida.* - diz Tomas.
- *Será que é uma abelha?* - pergunta Edevaldo.
- *Elas estão passeando na floresta.* - opina Sonia.

As crianças ficaram ali por um tempo olhando para o poema tentando descobrir o que aquelas formigas estavam fazendo, até o momento em que uma criança pegou o livro de minha mão e disse: - *fecha rápido o livro Rô, porque se não a formiga vai levar embora todo o poema.* Eram crianças de cinco anos, crianças que reconhecem a letra de seu nome e de seus amigos. Elas entraram num jogo lúdico. As outras crianças concordaram e repetiam: - *deixa fechado o livro.* Elas acreditavam que fechando poderiam salvar o poema das formigas.

Vygotsky (1998) ressalta que na atividade lúdica a criança descobre as relações existentes entre os homens. Além disso é nesse momento lúdico que as crianças conseguem avaliar suas habilidades e apropriar-se de códigos culturais, sociais e linguísticos. Com isso fica claro que não existe um sujeito pronto, que entra em interação, mas sim um sujeito que se constrói e constrói o outro através de sua fala e na fala do outro.

Do ponto de vista sócio-interacionista, as várias formas de linguagem que a criança aprendeu e domina se deram pelos “processos interlocutivos” de que participou (família, amigos, pessoas da comunidade, meios de comunicação). Assim ela construiu para si a linguagem, que não é só sua, mas de um grupo social. Foi aí que se deu a aprendizagem, pois antes destes meios a criança não tinha uma linguagem mais elaborada. Quanto maiores as oportunidades de interação, melhores serão as construções significativas e as interpretações da realidade. Se a criança antes realizava várias conversações no meio em que vivia – em instância privada, com a família e os amigos próximos –, indo para a instituição abrem-se novas possibilidades de interação, agora em uma instância pública. É com mais essa forma de interação com outros grupos que a criança irá construir historicamente outra compreensão da realidade. De qualquer forma, é necessário que haja um interlocutor para que a criança possa construir sua compreensão do mundo em que está vivendo.

Vygotsky afirma, pois, que o homem não se encontra limitado em sua própria experiência pessoal; através do convívio social essa experiência se expande, graças à vinculação com a linguagem. É nas trocas entre os sujeitos que o conhecimento é construído com os outros. Essa é, também, a visão de Davis:

A interação com o outro, seja ele um adulto ou uma criança mais experiente, adquire, assim, um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que fornece, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. (DAVIS, 1989, p. 52).

Como se criou um interesse muito grande entre as crianças em ver os animais, deixei que olhassem o livro para que vissem os outros animais do livro.

Após essa proposta de trabalho, expliquei às crianças que havia trazido lápis, tinta e cartolina e queria saber se eles gostariam de

desenhar os animais que viram, ao que todos concordaram. Desenharam muito, fotografei, pois houve crianças que representaram em seus desenhos a escrita do poema, outros, após desenhar, queriam ver novamente o livro para buscar outros animais e detalhes para seu desenho. Uns ainda ficaram desenhando por um longo tempo, enquanto outros foram brincar com os brinquedos cedidos pela sala ao lado. Quando a criança desenha, mas não escreve, ela coloca no papel, por meio de riscos e rabiscos, sua compreensão da sonoridade das palavras da poesia suas marcas e expressões.

Ilustração 18 - O poema com tintas.



Fonte: Acervo da autora.

Aqui não houve em momento algum a preocupação em ter um produto final após o poema, mas criar um espaço de possibilidades e inspiração, na qual a criança pudesse junto com outras crianças deixarem suas marcas e expressões. Deram-me muitos elementos, observaram e interpretaram com muita propriedade os poemas de Jacques Roubaud. É preciso entender,

O processo de construção de conhecimento da criança pela via do lúdico, do jogo e das relações entre o brincar. Abriremos um grande espaço para a arte e suas possibilidades de leituras e interação. Vivemos num mundo repleto de sons, formas, cores, materialidade: como ficar alheio a tudo isso? Como se comunicar sem a expressão do corpo, sem a possibilidade do sentir-ver-sentir? (PILLOTTO, 2007, p. 19).

Houve um momento na pesquisa em que as crianças, para interpretar o poema de Roubaud, brincavam, interagiam, corriam de um lado ao outro da sala para falar sobre *o ir e vir do burro*. Os gestos das crianças contribuía com a voz para fixar e para compor o sentido. Elas se expressaram com o corpo, apresentando sua forma de entendimento da linguagem com sentido, criação, pontos relevantes para a construção humana, portanto, um processo de criação.

Pelas leituras e pesquisa realizada, pude destacar a importância da criação na linguagem poética. Vamos perceber o que as crianças criam a partir do momento em que os adultos proporcionam este espaço. Segundo Girardello, os adultos precisam oferecer às crianças um ambiente inspirador favorável ao seu faz- de- conta.

A atitude dos adultos fará uma grande diferença no mundo de fantasia da criança. O que o adulto precisa fazer é ampliar as experiências das crianças para que possam ajudar em sua atividade criadora, pois as crianças estão sempre prontas a conhecer, descobrir e construir o universo que as rodeia.

Não basta selecionar bons textos e “despejá-los” sobre as crianças e deixar tudo por conta da magia das palavras. O professor e/ou mediador torna-se o dinamizador imprescindível para a criação da atmosfera de uma legítima oficina poética. E essa oficina, evidentemente, só se pode realizar em um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios. (SORRENTI, 2007, p. 21).

Não é com práticas repressoras, ou com planejamentos engessados, na qual a criança não tenha vez nem voz, que vamos dar espaço à criatividade. É preciso criar espaços propulsores de conhecimento, de escolha e de opinião.

Segundo Solange Jobim e Souza, em sua obra *infância e linguagem* (1994), a criança está sempre disposta a (re)criar os objetos, dando um novo sentido, desmascarando aquilo que lhe vem as mãos. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra.

Busco os diários de campo para mostrar os momentos de criação, imaginação e desempenho das crianças. Essas situações ocorreram nas duas creches, as crianças estiveram em contato com as múltiplas vozes e gêneros narrativos no instante em que dançaram e trocaram gestos, toques, na hora da poesia, do conto, do teatro.

Os momentos de dramatização estão muito próximos das crianças e representam o tipo de criação infantil mais frequente e difundido nas instituições de educação infantil

Quando a criança cria uma história, ela retira os elementos do seu conhecimento e combina esses elementos constituindo algo novo, foi o que aconteceu após as leituras dos poemas de Cecília Meirelles e Vinícius de Moraes: as crianças deram um novo tom e um novo movimento para a rima. Elas apresentaram, em cada gesto, em cada brincadeira o quanto foram provocadas pela poesia, pelo som das palavras, animando seu corpo e sua imaginação.

Toda imaginação estrutura-se com elementos tomados da realidade. As criações mais fantásticas não são outras coisas do que uma nova combinação dos elementos que foram extraídos do cotidiano.

A criação está interligada à experiência da criança, sua expressão se dá de maneira espontânea. Quanto mais subsídios dermos para sua imaginação, maiores serão suas bases sólidas para a atividade criadora⁸².

Conforme consta do diário da creche Monte Serrat, em dezesseis de outubro de 2009, reuni as crianças no tapete como é do costume delas e apresentei minha proposta de trabalho. Observei que quando comecei a ler o poema *O Pato*, de Vinícius de Moraes da obra *A arca de Noé* as crianças posicionaram-se para aprender e consegui a atenção delas, pedi que escutassem e me ajudassem a pensar no poema.

⁸² Termo usado no livro de Vygotsky, *Imaginação e criação na infância* (2009).

*O Pato*Vinicius de Moraes*Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!**Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!**Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!**Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!**Lá vem o Pato**Pata aqui, pata acolá**Lá vem o Pato**Para ver o que é que há...(2x)**O Pato pateta**Pintou o caneco**Surrou a galinha**Bateu no marreco**Pulou do poleiro**No pé do cavalo**Levou um coíce**Criou um galo...**Comeu um pedaço**De jenipapo**Ficou engasgado**Com dor no papo**Caiu no poço**Quebrou a tigela**Tantas fez o moço**Que foi prá panela...**Quá! Quá! Quá! Quá Quá!**Quá! Quá! Quá! Quá Quá!**Quá! Quá! Quá! Quá Quá!*

Ilustração 19 - A expressão do poema



Fonte: Acervo da autora.

- *O que vocês acharam do poema do pato?* - perguntei.
- *Esse poema é engraçado, ele é diferente.* - disse Lúcia.
- *Diferente?* - indago.
- *Do poema do burro* ⁸³. - esclarece Lúcia.
- *Eu gostei do pato, ele tem música.* - opina Luiz Gustavo.
- *O burro e o pato são atrapalhados.* - afirma Roberto.
- *O que podemos fazer com o poema de Vinícius de Moraes?* - questiono.
- *Podemos dançar.* - sugere Célia.

E Célia começou a bater os braços para cima e para baixo, dando significado ao *quen quen quen* do início do poema, enquanto Murilo deu a ideia de passar a mão nas costas de outra criança para fazer a parte do pato pintou o caneco. Fizemos o movimento do poema com gestos e caretas, foi uma experiência divertida e significativa para as crianças. O poema criou vida, elas começaram a mexer as pernas, caindo no chão,

⁸³ O burro a que Lúcia se refere, faz parte do poema de Jacques Roubaud – o asno e os dois baldes.

balançando todo o corpo, pulando com uma perna só e andando agachado com os braços encolhidos, fazendo *quá, quá, quá, quá*.

O importante aqui é perceber que o poema de Vinícius de Moraes, escrito para as crianças, traz consigo uma sonoridade leva o leitor ao imaginário do texto. Podemos dizer que, os poemas em sua maioria tem um dinamismo poético, provocado pelo humor e brincadeiras, dando possibilidades ao leitor/ouvinte de (re)criar esse "pato pateta" que tanto agrada as crianças. Vivemos aqui momentos de poesia e performance, ressaltada nas linguagens corporais. Zumthor nos lembra ainda das palavras, das sílabas e afirma que "cada sílaba é sopro, ritmado pelo batimento do sangue" (1997, p. 11).

Constato que, na performance de cada poesia trabalhada nesta pesquisa, há a presença da voz, da expressão do sujeito, que aqui é a criança. Ela tem a oportunidade de escutar o poema e pensar junto com o grupo as várias possibilidades de transformá-lo em movimento, e isso faz com que ela sinta o poema por meio do corpo. Esse corpo lúdico, que interage, que cria e imagina. Não posso como pesquisadora desconsiderar todas essas possibilidades que as crianças apresentam.

E a conversa continuou, apresentei outro poema: *O Relógio*, de Vinícius de Moraes. Li o poema e elas escutaram, então Célia, Murilo e Vitória começaram a mostrar outras formas para o relógio. Liguei o som com o CD d'A *arca de Noé* e Célia assumiu os trabalhos, orientando os colegas. No desenrolar do poema, outras crianças também foram dando sugestões, de forma que muitos movimentos foram criados. Ao final, tivemos um poema cantado e dançado, foi uma *performance* criada pelas crianças. A criança pode exercer sua imaginação e o faz de conta, descobrindo outras formas de experimentar e reinventar o poema. Para tanto, basta possibilitar a criação, o momento lúdico, a atividade rítmica e a experiência poética.

*O Relógio*Vinicius de Moraes

*Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia*

Ilustração 20 - Experimentando o poema do relógio.



Fonte: Acervo da autora.

Surgiu outra ideia: a de fazermos em dupla, assim cada criança ficou de frente para outra e, estando os movimentos já entendidos por todos, criaram outra performance. Quando tudo parecia estar pronto e criado por elas, Júlio e Sara saem da formação criada por elas e se sentam no chão, mexendo os braços e pernas de forma sincronizada e dizem: - *É outra coisa que dá para fazer no relógio*. Constatei que são poemas com muitas possibilidades de gestos e que agradaram a elas. Nesta manhã, as crianças interagiram com outras crianças e deram um novo sentido às palavras, pois os poemas de Vinícius, chamou a atenção das crianças, pois são poemas que convidam o corpo a se movimentar.

Somos seres simbólicos, criamos muitos códigos para pensar e registrar o pensamento, nós temos várias linguagens, várias estratégias de realizar notações simbólicas, isto é, vários modos de interpretar e expressar nossas ideias, pensamentos, compreensões (FARIAS,2009, p. 06).

Quanto mais elementos literários apresentarmos às crianças, mais elas se constituirão como sujeitos culturais, ampliarão seu universo poético, linguístico, desenvolverão seu vocabulário narrativo, tendo maiores possibilidades na comunicação com seus pares.

4.3.3 Vinte de outubro de 2009

Volto à creche Vó Inácia com uma proposta diferente, irei contar para as crianças a história de Rosana Rios, Timóteo, o Tatu poeta. Enquanto as crianças tomavam café no refeitório junto com a professora Nara, fiquei na sala e organizei o espaço, colocando um tapete colorido no meio da sala. Quando as crianças chegaram, foram sentando no tapete e se organizando. Mostrei minha proposta do dia, elas acharam boa e pediram que eu contasse a história. No momento que iniciei, observei que as crianças não estavam muito atentas à história, mas, quando comecei a criar suspense entre as ações das personagens e a ler as poesias rimadas do tatu Timóteo, as crianças mudaram sua postura.

Por achar a história muito extensa, resumi algumas falas das personagens, assim não ficou tão cansativa. Quando terminei, repetimos algumas rimas da história e as crianças se divertiram muito, elas pediam para repetir sozinhas, então, após eu falar a rima, alguma criança habilitava-se a repeti-la.

Gostaram muito da rima:

Boa tarde, tatu Tonho!
 Está um dia medonho....
 Chove tanto lá na mata
 Que o rio virou cascata.

Outra rima que agradou às crianças:

Proibir não adianta
 Quando a gente dança e canta,
 Quando a gente se alivia
 Fazendo história e poesia.
 Seja bicho, ou seja, gente,
 Quem quiser ser diferente
 Tem que ter sempre o direito
 De escolher qual é seu jeito!
 E quem quiser ser teimoso,
 Impedindo o que é gostoso,
 Acaba é arrependido
 De dizer que é proibido.
 Pois, mais dia menos dia,
 Também vai fazer poesia!

Após terminarmos a história, partimos para um diálogo sobre as ações do conto. Perguntei às crianças o que estava acontecendo com Timóteo. As crianças responderam que “a lua colocou o brilho nele e ele ficou gostando de poesia”. Quem não gostava de poesia? E as crianças responderam “os tatus mais velhos.” Perguntei ainda, para elas: e vocês gostam de poesia? Elas responderam que sim e disseram ainda, que gostavam do poema do relógio, do pato, da pulga e da foca. Lembrei-os de que esses poemas são de Vinícius de Moraes. Questionei às crianças: se a professora Nara não deixasse mais vocês aprenderem poesia, o que vocês iriam fazer? Uma criança (Thiago) imediatamente respondeu: “eu ia dizer bem baixinho, agora eu gosto de poesia”.

trabalhar a história novamente, apenas com alguns poemas que estavam na história.

Depois de ler as rimas, as crianças repetiram comigo cada verso. Em seguida, perguntei-as: de que fala esse poema? E elas foram respondendo: “fala de lua, de poesia, dos tatus velhos, da dança, de formiga e de minhoca”. Perguntei ainda: alguém quer fazer outro poema? E Daniela tentou: “vou ficar calado pra não ficar magoado - proibir não adianta quando a gente dança e canta”. Fábio também arriscou: “a lua enfeitiçou e fizeram uma reunião e colocaram um cartaz grandão, pois não podia fazer poesia, então fizeram reunião”. Também Eliton: “A madame Tatu chamou os tatus mais velhos e fizeram uma reunião cheia de buracão - veio a lua e enfeitiçou os tatus mais velhos e fizeram poesia”. Senti que as crianças tentaram fazer rima, para dar o som gostoso nas palavras.

Após trabalhar os poemas, propus uma atividade de pintura coletiva: cada mesa com quatro crianças recebia uma cartolina e várias colas coloridas. As crianças ficaram entusiasmadas, pintavam com os dedos e até com as mãos, foi uma atividade prazerosa para elas, reproduziram vários animais da história e dos outros poemas conhecidos. As cartolinas pintadas foram colocadas no pátio da creche para secar.

Depois foram brincar com vários brinquedos que haviam recebido de doação. Uma das crianças reuniu várias bonecas e começou a contar a história do Tatu para elas, quando me aproximei ela disse que era a professora e que estava ensinando poesia para as crianças (se referindo às bonecas) e ali ficou tentando dizer os poemas até a hora do almoço. Essas crianças realmente aproveitaram bem a história do tatu, como já vinham fazendo com os outros poemas.

No início da pesquisa, preocupei-me com a maneira de levar a poesia para o centro dos processos educativos, a maneira de mergulhar nesse universo desconhecido. Com o passar dos encontros, constatei o quanto professores e crianças estavam abertos e o quanto compartilharam.

Tudo é um, tudo é mil, tudo é mar sem fim - no sonho, criando realidades poéticas, fazendo-se humana na beleza de ser com o outro, em diferentes paisagens, com diferentes possibilidades. Eu falo, ele canta, o outro dança; um pinta, outro desenha, o outro compõe: um brinca, outro pula e puxa. Sigamos assim, nos mares da educação, adultos e crianças, mãos reatadas com a poesia. (OSTETTO, 2007, p. 43).

Não posso deixar de mencionar os vários momentos passados com as crianças e, um deles, foi na Creche Vó Inácia, a dez de novembro de 2009, quando elas apresentaram a criação de um poema.

A proposta, nesse dia, era trabalhar com o poema de Cecília Meirelles:

Ilustração 22 - Era preciso sentir o poema com tamancos



Fonte:Acervo da autora.

Os tamanquinhos

Troc... troc... troc... troc...
 ligeirinhos, ligeirinhos,
 troc... troc... troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 Madrugada. Troc... troc...
 pelas portas dos vizinhos
 vão batendo, Troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 Chove. Troc... troc... troc...
 no silêncio dos caminhos
 alagados, troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...
 E até mesmo, troc... troc...
 os que têm sedas e arminhos,
 sonham, troc... troc... troc...
 com seu par de tamanquinhos...

Para trabalhar esse poema, aproveitei a ideia que a orientadora, professora Alai Diniz, me deu: andei pela sala de tamanco⁸⁴, recitando o poema de Cecília e fazendo som com os calçados. Após escutarem, algumas crianças quiseram também experimentar, então colocaram o tamanco e disseram o poema. O caminhar *ligeirinho, ligeirinho* e o som do tamanco no assoalho de madeira com a oralidade *troc...troc...troc*, fizeram com que se juntasse corpo ao poema. O uso do tamanco como um recurso chamou a atenção das crianças, elas riam, achando engraçado o barulho que o objeto proporcionava ao final de cada verso do poema. Quase todas elas usaram o tamanco e repetiram o poema. Elas pediram para serem filmadas e fotografadas, enquanto andavam pela sala de tamanco. Eu diria que foi uma brincadeira poética.

Todos os poemas usados nesta pesquisa foram apreciados pelas crianças e pelos adultos, cada poema trouxe uma forma diferente de movimentação, de corpo, de performance. Percebeu-se o quanto às crianças vão tomando gosto pelos poemas a cada encontro. É importante o próprio exercício de dizer e ouvir poemas e de participar com o poeta na identificação do seu material poético. Na pesquisa, a mudança de organização dos espaços foram fundamentais, foram propulsores de

⁸⁴ Aproveitei que a creche tem um brechó e que havia muitos tamancos para vender, então, pedi para a coordenadora os tamancos para levar para sala. Houve um momento em que todos estavam de tamanco, inclusive eu e a professora da sala.

conhecimento, são eles *o outro* que nos ajuda a perceber e a nos envolver.

E, por último, perguntei às crianças sobre a tarefa que havia deixado no encontro passado, que era um bicho de pelúcia gigante, a quem deveriam dar um nome e criar um poema. Elas me contaram, todas entusiasmadas, que primeiro deram o nome para o sapo femêa e depois fizeram um poema. Na sala, estava *a sapa* e, ao lado, um cartaz com o poema:

Sapa Beatriz
Turma da alegria

*A sapa diz que gosta
Do rio e da folha.
Ela gosta do céu,
Do sol e da lua.
Ela pula, faz eube, uebe.*

*Estica a língua e
Come inseto.
Coloca seu vestido
E seu tamanco,
Pinta sua boca
E passa lápis de olho.
Ela se arruma toda
Para ir ao baile.
Chegando lá
Encontra o príncipe sapo.
Pula pula pula
Roda, roda sem parar
Se preparando pra casar.*



Essa construção foi exemplo da riqueza trazida pelas histórias contadas pelos adultos. A ampliação do conhecimento cultural vai incentivar as crianças e possibilitar trazer para a instituição experiências literárias que vão representar um crescimento pessoal insubstituível para cada uma delas. As possibilidades de criação que damos às crianças, a partir do seu próprio repertório enriquecido pelo adulto, estão valorizando uma prática cultural.

Depois desta construção, eu só pude ficar satisfeita com as crianças e a professora Nara, a qual vem me auxiliando em todos os sentidos. A professora relatou que as crianças, para criarem o poema da

sapa, relembrou antes os poemas de Vinícius, Cecília, Elias José e Roubaud. Desta forma, as crianças foram pensando na construção do poema, tendo as referências desses poetas para organizar o poema coletivo.

Após esse momento as crianças foram brincar, umas de carrinho, outras de boneca, algumas criaram um palco e brincaram de contar história com os bonecos em forma de fantoche e houve as que pegaram a televisão⁸⁵ de papelão e rodaram a história dos músicos de Bremen. Outros se aproximaram de mim e disseram *visse Rô, agora nós também sabemos fazer poema*. Estavam se sentindo verdadeiros poetas.

A imaginação e a experimentação estão presentes nesses processos de aprendizagem e expressão da linguagem. As crianças são criativas, interagem com o mundo, buscando e construindo novas histórias. Muitas vezes, os professores assumem práticas pedagógicas engessadas, rotineiras, sem reflexão, sem intencionalidade, deixando de contribuir e abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis. É preciso alargar as oportunidades de conhecimento das crianças, ajudá-las a darem forma, expressão aos seus sonhos e devaneios, deixá-las fantasiar, imaginar, para que tenham conteúdo poético, artístico-cultural.

Por que as crianças conseguiram tantos elementos para a criação desse poema?

Não foi uma simples recordação do que vivenciou, mas uma "reelaboração criativa de impressões vivenciadas. O ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade" (VYGOTSKY, 2009, p. 17). Esses elementos foram à elas oportunizados, a todo o momento em que estávamos juntas, escutando poemas, narrações de histórias, criando performances, danças, rimas, dando subsídios para que elas pudessem criar seu próprio poema. A criança passa a ter condições de criação, a partir de tantas experiências e acervos disponíveis. Podemos aqui lembrar de Jorge Larrosa Bondía⁸⁶, para quem a experiência é tudo aquilo que nos marca, que nos perpassa, que nos toca, que vai além de uma simples vivência (BONDÍA, 2001, p. 19).

Também não podemos olvidar a lição de Lev Vygotsky, segundo o qual a criança precisa de experiências anteriores para que possa criar. Ela produz a partir de uma situação conhecida, criando outros

⁸⁵ A professora Nara construiu para as crianças com uma caixa grande, uma televisão rotativa, as crianças rodam e as imagens da história vão aparecendo.

⁸⁶ Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.

elementos. "Quanto mais experiência propormos à criança, mais imaginação ela terá" (VYGOTSKY, 2009, p. 22). Quanto mais significativa for as experiências das crianças, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Portanto, extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, caso se pretenda fornecer-lhe uma base suficientemente sólida para que ela venha a desenvolver amplamente sua capacidade criadora.

Um outro momento de experiência na pesquisa, foi quando voltei à creche Monte Serrat, no dia quatro de novembro de 2009, com mais uma proposta poética para as crianças. Como, no último encontro, a rima no final dos versos do poema *Tatu Timóteo*, de Rosana Rios, chamou a atenção das crianças, busquei continuar trabalhando com esse propósito. Os poemas escolhidos foram *Rimas engraçadas*, de Elias José e *A abelha*, de Vinícius de Moraes.

RIMAS MALUCAS

Elias José

Cada macaco,
Com seu galho.
Cada galinha,
Com sua linha.
Cada vaca,
Com sua jaca.
Cada coelho,
Com seu espelho.
Cada gato,
Com seu rato.
Cada pato,
Com seu prato.
Cada marreco,
com seu eco.
Cada elefante,
Com seu turbante.
Cada leão,
com seu jubão.
Cada peru,
Com seu gluglu.
Cada tucano,
Com o seu cano.

Ilustração 23 - O poema com imagens



Fonte: Acervo da autora

Para o poema de Elias José, trabalhei com pequenos cartazes desenhados⁸⁷, que facilitaram a leitura oral das crianças. Elas liam as imagens, compreendendo a escrita e apreciando o poema. O mais interessante foi o trabalho com as crianças de três anos: elas pegavam os pequenos cartazes na mão e diziam o poema, sem respeitar qualquer lógica ou ordem. As crianças conheceram o poema, por meio das imagens. Uma vez que as imagens buscam narrar minuciosamente os acontecimentos, a leitura visual foi uma forma de compreensão do texto. Iniciavam o poema pela rima que mais lhes agradavam ou pela imagem de que mais gostavam. Enfim, aquele que chamasse a atenção da criança passava a ser o primeiro verso do poema. Como afirma Neusa Sorrenti, "o jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício de liberdade poética" (2007, p. 20).

Já o poema de Vinícius de Moraes, li para elas e depois escutamos o CD d'A *Arca de Noé*. As crianças criaram vários gestos para a música e, juntos, dançamos o poema d'A *Abelha*. A melodia da música ajudou as crianças na sequência do poema e a entendê-lo.

Constatai que as crianças se envolveram muito nos poemas de Elias e de Vinícius. Algumas crianças pediram para dizer sozinhas *O poema rimado*, de Elias, depois, a professora teve a ideia de dividir a sala e ver qual grupo conseguia dizer todo o poema, então o sucesso foi duplo, pois os dois grupos diziam perfeitamente. Como são crianças pequenas e não alfabetizadas, o cartaz para a leitura oral do poema surtiu efeito, pois elas aprenderam o poema de forma que não precisaram mais olhar para as imagens. Ao terminar, as crianças ficavam repetindo o poema como se fosse uma canção, assim também foi feito com a parlenda do folclore brasileiro *cadê o toicinho que tava aqui ou cadê o bolinho que tava aqui*. Encontrei as duas formas de escrita e optei por *cadê o bolinho que tava aqui*, por estar mais próximo do entendimento das crianças de três anos. Criei também junto com Rosegler Feijó, imagens para esse poema, só assim pude trabalhar com as crianças de três anos, com as crianças de quatro, cinco e algumas de seis foi bem fácil.

⁸⁷ Os desenhos foram feitos por minha irmã Rosegler Feijó. Expliquei a ela que precisava de imagens em cada verso do poema, para trabalhar com as crianças, e assim foi feito.

Cadê o bolinho

Cadê o bolinho que tava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Tá no mato.

Cadê o mato?

O fogo queimou.

Cadê o fogo?

A água apagou.

Cadê a água?

O boi bebeu.

Cadê o boi?

Tá moendo o trigo.

Cadê o trigo?

A galinha comeu.

Cadê a galinha?

Tá botando o ovo.

Cadê o ovo?

O padre comeu. Cadê o padre?

Está indo rezar a missa.

Qual foi o caminho que ele fez?

Ilustração 24 - O poema com imagens



Fonte: Acervo da autora

Constatai que tanto as crianças de três anos, como as de cinco, se divertiram ao brincar com o jogo de perguntas e respostas que o poema proporcionou. As setas deste cartaz deram uma direção à criança do poema, ajudou a leitura sequenciada das imagens e proporcionou à criança de três anos, um maior entendimento de todo o processo literário.

4.3.4 Dezesete de novembro de 2009

No dia dezesete de novembro de 2009, foi o último dia da pesquisa na creche Vó Inácia, portanto aproveitei para iniciar o encontro com uma avaliação. Perguntei às crianças: *vocês gostaram de aprender poesia?*

Todos disseram que gostaram de aprender poesia, foi mais um momento de experiência: falavam e mostravam seu entusiasmo.

Quais os poemas que gostaram mais e por quê?

Nesse momento, todas falavam juntas e Marta, que estava na sala comigo, precisou pedir para que cada um levantasse o braço para falar. Expliquei que gostaria de escutar cada um, mas era preciso que nos organizássemos. Então, alguns falaram:

–*Gostei da poesia do Tatu poeta.* - disse Patrícia.

–*Eu gostei da poesia da Girafa.* - afirmou Rodrigo.

–*Eu gostei do burro que é feito de letras e números.* - atestou Fábio.

–*Eu gostei do feitiço na história que fez o tatu gostar de poesia.*
– falou Janete.

–*Gostei quando o tatu fez os buracos na reunião, assim eles gostaram de poesia.* - argumentou Salete.

–*Gostei quando os tatus se transformaram em poetas.* - aduziu Thiago.

–*Gostei das poesias de Vinicius.* - opinou Leonardo.

–*Gostei do leão do Jacques Roubaud.* - enunciou Edevaldo.

–*Eu gostei de dançar a poesia da abelha.* - manifestou-se novamente Janete.

–*Gostei do burro e do tatu poeta.* - expressou-se Tomaz.

–*Das poesias de todos os livros.*- falou Beatriz

–*Eu também gostei da poesia da Cecília dos tamancos, foi legal fazer de tamanco.*- disse Ingrid.

–*Foi tudo legal, eu dancei bastante e gostei da poesia do relógio, do tic tac.* - sentenciou André.

–Eu gostei daquele que fala – cada macaco no seu galho- cada galinha com sua linha. - manifestou-se, por último, Gabriela.

Nesse momento, as crianças pediram para dizer as rimas engraçadas de Elias José e juntas o fizeram. O cartaz ajudou as duas creches, pois as imagens facilitaram a leitura oral das crianças. O jogo, a cadência do poema, o compasso dos versos, a performance com o poema permite uma liberdade sonora, poética.

Observa-se, ainda, que o jogo com as palavras, com a sonoridade e com as cantigas ritmadas desperta, evoca nas crianças o interesse pelo texto poético e por tudo aquilo que essa linguagem provoca.

4.3.5 Vinte de novembro de 2009

No dia vinte de novembro de 2009, fui à creche Vó Inácia para promover, junto às crianças, uma despedida e foi o que aconteceu. Elas estavam me esperando, todas com os rostos pintados. Organizamos a mesa na sala dos menores e, na outra sala, reunimos toda a creche, então as crianças apresentaram uma dança e depois apresentamos algumas parlendas e alguns poemas de Vinícius de Moraes: o pato, a pulga, a abelhinha. As crianças estavam animadas, queriam apresentar várias performances a alguns convidados e a outras crianças e professores. Depois da festa, as crianças me chamaram para mostrar o cartaz que fizeram, no qual se lia: *Rô nós gostamos muito de você.*

Entreguei à professora a avaliação das crianças e uma cópia de todos os poemas trabalhados de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, as rimas de Elias José e as várias parlendas.

Ao final do encontro, a professora Nara me entregou uma avaliação, feita por ela, a respeito da minha pesquisa na creche. Dizia o seguinte:

A turma da alegria estava desenvolvendo inúmeras atividades referentes ao projeto de literatura: Era uma vez... e a vinda da pesquisadora acrescentou e enriqueceu o projeto, tendo como principal instrumento a poesia. Despertou nas crianças um enorme fascínio pela poesia. As aulas tornaram-se mais excitantes, tudo era diferente, os olhinhos brilhavam e as crianças participavam de forma prazerosa, vivendo novas experiências, enriquecendo seus vocabulários e aprendendo a pensar e criar.

Um fato interessante e que é importante destacar, em alguns momentos da aula em que estava sozinha com elas eu questionava as regras das brincadeiras e as mesmas começaram a sugerir modificações, para que a brincadeira se tornasse mais agradável e diziam, “lembra Nara, na música do relógio da Rô, eu pedi que fizesse assim e ela gostou”. As crianças criavam movimentos, gestos para a poesia, então em outras situações na sala comigo elas também começaram a optar, tudo por causa da oportunidade que a pesquisadora criou nas crianças.

De modo geral tudo foi muito proveitoso e divertido, enfatizando o avanço no que se refere à participação efetiva das crianças nas atividades propostas pela pesquisadora e o quanto estas evoluíram seu pensamento, linguagem e expressão ao explorar as poesias apresentadas. Que bom que tiveram a possibilidade de participar desta encantadora experiência.

Professora Nara

A avaliação da professora explicita o quanto as crianças mudaram sua postura após ter experimentado o ato de criar/transformar durante a pesquisa. Elas vão percebendo e conhecendo novas formas de pensar as atividades que lhes são oportunizadas, ampliando seu universo, negociando regras, sentidos, ir para além do que está posto.

De forma nada tradicional, mas de maneira lúdica, aproximo a poesia das crianças, e, juntos, fomos compondo nosso próprio repertório, enriquecendo nosso momento cultural. O olhar das crianças perante a poesia é um olhar de curiosidade, ludicidade e de novidade.

É preciso que a criança tenha acesso às especificidades de cada linguagem, apropriando-se de cada uma de maneira particular, sem ordem hierárquica de importância, mas em situação de igualdade face ao que cada uma representa. Por isso, é justificável dar tanto valor às variadas experiências humanas que, no conjunto, formam o acervo de manifestações de que se vale o homem para se comunicar.

Quando as crianças são impedidas de brincar, de experimentar, de exercer seus movimentos espontâneos, ouvindo ou não sons, histórias, poesias, deixam de se apropriar do espaço que as circundam. Foi

desafiador, como pesquisadora, desenvolver um projeto de linguagem cênica-poética, percebendo a criança como sujeito de direitos, ativa e competente, com poder de criação, imaginação e fantasia.

Como dizia o compositor Noel Rosa, em um de seus sambas: *Ninguém aprende samba no colégio*. Será que as crianças aprenderam poesia? O objetivo dessa pesquisa não foi de ensinar poesia para as crianças da educação infantil, mas dar a oportunidade de conhecerem vários poetas e seus poemas.

4.4 ARMANDO DIFERENTES OLHARES

Ao me deparar com as crianças pequenas, de três a cinco anos, compreendi como são capazes de explorar, mexer, desafiar, levantar hipóteses e conhecer o universo que as circunda. No entanto, parece-me que as unidades educativas voltadas para acolhê-las não dão conta dessas capacidades. Muitos professores abordavam a linguagem cênica de duas maneiras: a primeira, enquanto plateia, em apresentações realizadas no próprio espaço educativo, sendo a criança espectadora e o adulto o ser ativo, aquele que representa, narra e organiza ou, ainda, em passeios ao teatro, organizados pela direção; e a segunda, com as crianças participando como “atores”, em peças elaboradas para apresentações em datas comemorativas, como: páscoa, festa junina, festa da família e natal.

O que vemos é a escassa participação da criança nessas apresentações, nas quais é a professora quem escolhe o tema, a peça que será encenada, distribui os personagens, prepara o cenário e a criança deve apenas decorar suas falas e movimentos nos ensaios, da maneira pensada pela professora. É preciso fazer com que elas leiam, protagonizem, criem a partir da literatura e o professor, como sujeito mais experiente, deve proporcionar o envolvimento das crianças.

Segundo Vygotsky⁸⁸, a criança não deve reproduzir o teatro do adulto, pois este nem sempre está ao alcance de sua compreensão, mas criar sua própria linguagem cênica.

⁸⁸ VIGOTSKY, L. S. *La Imaginación y el Arte em la Infância: Ensayo Psicológico*. México: Hispanicas, 1987.

[...] los niños entienden mejor las piezas creadas e improvisadas por ellos mismos en el proceso de creación, aquí son posibles las más diversas formas y grados que van desde el texto literario elaborado y preparado con anterioridad hasta el fácil apunte de cada papel que el propio niño en el proceso del juego debe desarrollar improvisadamente en un nuevo texto literario. Estas piezas serán, inevitablemente, más incoherentes y menos literarias que las piezas preparadas, escritas por escritores adultos, pero tendrá como ventaja el que surjan en el proceso de creación infantil. (VIGOTSKY, 1987, p. 69).⁸⁹

A construção do conhecimento acontece nas relações que se estabelecem entre sujeitos, num determinado tempo/espço. Essas relações são possibilitadas pelas linguagens, sejam elas verbais, corporais, pictóricas, gráficas, entre outras.

Ana Lúcia Goulart de Farias, em sua obra *Linguagens Infantis* (2005), ressalta a importância da relação de quem conta e de quem ouve, fala da superação das contradições dessa relação.

Essa relação é estabelecida entre a capacidade de contar e a capacidade de ouvir. Essa comunicação destrói qualquer tipo de barreira e supera todas as contradições que podemos ter, porque nós, nesse momento, nos sentimos unidos, nos sentimos diferenciados e podemos conhecer a experiência humana nesse relacionamento. Quer se trate de histórias engraçadas, divertidas, leves, insensatas, poéticas ou intensas, o importante é o sentimento de pertencer, de estar junto (FARIAS, 2005, p.07).

Essa relação se faz especialmente importante ao realizarmos uma pesquisa com crianças pequenas, que se expressam por meio de tantas linguagens. Nesse viés, entendo a pesquisa como uma interação entre

⁸⁹ [...] as crianças compreendem melhor as peças criadas e improvisadas por elas mesmas no processo de criação, aqui são possíveis as mais diversas formas e graus que vão desde o texto literário elaborado e preparado anteriormente até o fácil apontamento de cada papel que a própria criança, no processo do jogo, deve desenvolver improvisadamente um novo texto literário. Estas peças serão, inevitavelmente, mais incoerentes e menos literárias do que as peças preparadas, escritas por escritores adultos, mas terão a vantagem de terem surgido no processo de criação infantil. (Tradução livre)

sujeitos, numa perspectiva de troca, de diálogo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Investigar a questão das linguagens expressivas entre as crianças da educação infantil significa, de modo geral, discutir a arte, a literatura, a performance, a poesia, a infância e a imaginação nesse contexto.

Para mim, as propostas pedagógicas devem conter todos esses segmentos, de forma interligada, e em consonância com as *Diretrizes para a Educação Infantil Nacional*⁹⁰. As normas e orientações federais, estaduais e municipais pautam-se no direito da criança. Nessa esteira, o documento que tem como título *Os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009)*⁹¹, apresenta vários tópicos e um deles, que guarda relação com esta pesquisa, ressalta que *nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*. O desenrolar deste trabalho deu suporte à criatividade e à imaginação das crianças.

Partindo do princípio de que as crianças são sujeitos constituídos nas relações socioculturais, de que elas não apenas reproduzem, mas criam a partir da sua cultura, é preciso investigar como são aplicadas as linguagens poética, atualmente, nas instituições de educação infantil, visando ao envolvimento das crianças em momentos de performance. O desempenho ou os atos de presença das crianças dará forma ao texto poético, revelando o corpo, a expressão e as possibilidades de novas criações.

Contamos aqui com o professor, que é o sujeito mais experiente, e que, contraditoriamente, muitas vezes, não tem contato com os produtos culturais, não busca ter acesso aos livros, às artes, à poesia, ao teatro ou à música. Isso frequentemente tem como consequência sua própria dificuldade em proporcionar o afloramento das manifestações artísticas no espaço educativo. Portanto, é preciso que o professor se aventure, para encorajar as crianças a também se aventurarem. É ele, por ser o mais experiente, que abrirá caminhos para a busca e a criação.

O professor precisa conhecer os vários poemas, peças, canções como um meio próprio de postura corporal, voz, movimento, música,

⁹⁰ BRASIL. MEC SEB. Resolução CNE/CEB 5/2009. Estabelece as diretrizes para a Educação Infantil Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez 2009. Seção 1, p. 18. Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar o seguinte princípio: III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

⁹¹ CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 2009. 44p.

texto e formas capazes de apresentar diversas interações e entretenimento.

Na interação com adultos e crianças mais velhas, a criança pequena vai se aproximando dos conceitos que predominam no grupo cultural e linguístico do qual ela faz parte. Essa transformação ocorre tanto na linguagem (no vocabulário) quanto no conhecimento sobre o mundo concreto em que cresce e vive, a partir de suas experiências. Com as crianças menores, em seus momentos de conversa, acontecem, muitas vezes, dificuldades para encontrar palavras para expressar adequadamente o que lhes perguntam.

Podemos dizer, portanto, que é através do exercício social da palavra que se transforma e ganha diferentes significados, conforme o contexto em que ela aparece. Constatei um universo infantil marcado pela diversidade de linguagens e espontaneidade de movimentos e gestos.

Luiz Percival Britto⁹² ressalta que o desafio da educação infantil não é ensinar letras, mas dar condições para que a criança experimente diferentes formas linguísticas, culturais, literárias. Durante a pesquisa, crianças e adultos envolveram-se com a linguagem visual, sonora, corporal, escrita e com a oralidade. "Antecipar o ensino das letras sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar o tempo da infância" (MELLO, 2005, p. 16).

Meu propósito aqui foi mostrar como oportuneizei a aproximação entre crianças, poemas e poetas, visando que criem e/ou continuem criando o gosto pelo texto poético. O poema trouxe a possibilidade do ver, do dizer e do fazer. O importante foi a descoberta dos poemas, o exercício de dizê-los, ouvi-los e performatizá-los, que crianças tão pequenas experimentaram. Hoje sabemos que, para aprender, a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de aprendizagem.

Para Bosi, a palavra poética exerce uma espécie de efeito mágico no leitor (BOSI, 2000, p. 9). Na pesquisa, esse efeito foi amplamente sentido e gerou modos de agir, sensibilizar a criança, a ponto de levá-la a produzir performance, criar proximidade com a linguagem poética. Os poemas permitiram a ampliação da experiência literária das crianças, fizeram dialogar, pensar, emocionar, criar, jogar.

⁹² BRITTO, Luiz Percival L. *Letramento e alfabetização – implicações para a educação infantil*. In.: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral M. (Orgs). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Percebo que quanto mais as crianças se envolvem com as poesias, mais ideias vão se estabelecendo com a performance, mais prazer vão apresentando pelo texto poético. Para que isso possa acontecer de forma agradável, sem pressão ou prazo, é necessário que o adulto apresente um cotidiano de opções literárias, que o professor possibilite à criança usar seu corpo para sentir a poesia.

Como professores, precisamos resgatar o aspecto lúdico da literatura para que o material que chega às crianças seja recebido de forma prazerosa. É preciso, com essa perspectiva, criar ambientes diferentes, diversificados com disponibilidade de escolha e criação. É o adulto que transformará uma atividade individual em social, quando ele traz os textos para o espaço de trabalho e com as crianças (re)vive cada parte do texto, da história, do poema em forma de leitura; em forma de performance. A criança não faz o caminho do aprendizado sozinha, ela precisa do professor e de outras crianças, que a ajudarão no seu desenvolvimento. É importante ter clareza de que as interações sociais contribuem fundamentalmente para a elaboração de conhecimentos. A criança não só aprende, mas passa a exercer o papel de ensinar o outro enquanto participante da interação social, ao mesmo tempo que forma a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura do poema orienta uma grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas: e o poema faz do leitor imagem, poesia.

(Octávio Paz)⁹³

Como venho discutindo até o momento, defendo a garantia de que as crianças, na educação infantil, experimentem momentos diversos de contato com o poema, seja por meio da leitura do professor ou de outras oportunidades que as levem a discernir e a brincar com a linguagem poética, a fim de encontrar o prazer proposto pelo poeta. A brincadeira faz parte do universo da infância. Todas as atividades lúdicas são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, durante o desenvolvimento deste trabalho, elas tiveram oportunidade de momentos de imaginação. Abriu-se espaço para que a criança tivesse vez e voz, sendo-lhe respeitado o direito à palavra, à expressão e à criação. Houve a oportunidade de sentir a sonoridade das palavras e o ritmo para que os poemas as impulsionaram. Para Nelly Coelho, *o som* é um dos elementos importantes para o texto poético no período infantil. É através dele que se dará a iniciação poética. "(...) O som-das-palavras-em-si deve lhe dar prazer, independente do que estas signifiquem como pensamento. Este crescerá em importância, com o gradativo convívio da criança com o texto poético e cultural". (1987, p. 167).

Ainda hoje, é possível observar que, em algumas propostas pedagógicas realizadas na Educação Infantil, falta o trabalho com a poesia, enquanto expressão artística e cultural ao alcance das crianças. Para reafirmar meu pensamento, utilizo-me das palavras de Helder Pinheiro: “de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. (2007, p. 17).

A pintura, o desenho, as linguagens cênica e poética, muitas vezes, não recebem a devida atenção pelos adultos, uma vez que estes estão centrados no resultado final, no didatismo, que deve ser o mais próximo possível do que lhes parece inteligível. Considero isso um grande equívoco, uma vez que essa perspectiva obscurece os modos de criar, expressar e conhecer, destacadamente, em relação às produções das crianças.

⁹³ Retirado do livro *Traçados diversos: uma antologia de poesia contemporânea*, 2008.

Em trinta e três anos de convivência com crianças, posso afirmar que é possível um trabalho sensibilizador, por meio da poesia, conduzindo a infância à criação e à performance. Significa uma educação poética, o ensino da percepção das facetas do poema na música, no corpo, no texto.

Trata-se de buscar, junto às crianças, uma prática definida por oferecer textos com uma linguagem mais acessível, sem a preocupação de ser infantilizada; de trazer poesias que se aproximem do cotidiano, que sejam compreensíveis à criança.

Escolhi duas creches privadas conveniadas do município de Florianópolis como universo de pesquisa e acompanhei cinco grupos da educação infantil, com idades entre três e cinco anos, visando à observação gradual do trabalho com a literatura. Não houve a intenção de realizar um estudo comparativo das duas instituições, mas sim o de constatar que o modo de trabalho proposto levou a novas e surpreendentes leituras envolvendo poesia e performance.

Conhecendo o projeto político pedagógico das instituições e me envolvendo nos planejamentos das salas, percebi que meu conhecimento sobre as creches expandiu-se. Os professores tinham, de forma individual, seus próprios objetivos, mas todos estavam sempre dispostos a trabalhar e a se envolver na poesia e na performance de forma interativa.

No percurso de construção desta investigação, procurei incentivar as crianças a potencializarem a habilidade de sentir a poesia, busquei incluí-las no movimento e na expressão do corpo, fazendo com que se sensibilizassem com o texto poético e que percebessem poesia como uma maneira de comunicação.

Dei espaço para que cada criança colocasse sua contribuição, a partir da oportunidade com poesia e performance que houve em sala, e notei que as crianças sentiam-se os próprios poetas. Constatei junto das crianças, o quanto minha pesquisa proporcionou um espaço criador e recriador de autorias. Pude observar o envolvimento das crianças com o jogo das palavras no texto poético e o estabelecimento de movimentos corporais a partir da sonoridade, do ritmo da poesia.

Um dos pontos-chaves para os resultados positivos que são apontados aqui delineou-se a partir do momento em que a criança pôde "colocar a mão na massa", construindo sua própria autoria – o que significa estabelecer sua identidade como sujeito de linguagem. O espaço da criança foi despertado para o senso poético, tendo a dinâmica pedagógica sido decisiva para instaurar a interação professor/criança e criança/criança.

No contexto das creches, as crianças tiveram a oportunidade de envolverem-se com diversas narrativas poéticas, discussões de textos, poetas, criações com movimentos corporais e montagem de texto poético. O material escrito que circulou no cotidiano das duas unidades educativas, proporcionou às crianças e professores interesse pela literatura. Com esse procedimento, busquei oportunizar junto às crianças, momentos imaginativos e criativos. Reafirmo meu pensamento, utilizando-me das palavras de Gianni Rodari: “É preciso imaginação para acreditar que o mundo possa tornar-se mais humano. (...) que hoje seja necessária uma dose de imaginação para ver a escola diferente do que ela é, para pensar na derrubada dos muros do “reformatório”. (1982, p. 143).

Para que as crianças se interessassem pelas experimentações e pelas soluções encontradas, envolvendo a linguagem poética, foi preciso estabelecer estratégias, brincar com sons, rimas, jogos de palavras, jogos corporais, enfim, ter contato com várias literaturas e expressões. As crianças tiveram uma experiência corporal com o poema. Foram planejados momentos de leitura de poemas e de histórias, utilizando as diversas linguagens e formas literárias. Criaram-se espaços de interação e autonomia, que conduziram a criança e o adulto ao interesse pelos autores e à fruição do texto literário. Promoveram-se, nas instituições educativas, momentos de experiências, que propiciaram o desenvolvimento das sensações de fantasias, imitações, emoções, mágicas, aventuras, brincadeiras e criatividades. Benjamin enfatiza que o conhecimento obtido através de uma experiência ele se acumula, se prolonga, se desdobra, como uma viagem que o sujeito vai sedimentando as coisas com o tempo, estabelecendo um fluxo, alimentando a memória. “Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo” (2002, p. 23).

Os caminhos trilhados, no âmbito desta pesquisa, foram observados, registrados, planejados, replanejados para, efetivamente, levarem a criança à poesia, à performance, ao diálogo, na busca de contribuir para a ampliação de suas funções cognitivas. Desenvolvi, junto com os professores, várias atividades utilizando a literatura e os recursos que cada instituição tinha disponíveis. Tanto a prática dos docentes quanto a minha eram conduzidas pela intenção de dar condições à criança para fazer da poesia algo que a levasse a sentir e pensar, para, em seguida, expressar no corpo e na forma de movimento.

Toda essa estratégia visou não apenas a estar com a criança, mas a favorecer-lhe um contato maior com a literatura, com as linguagens oral, escrita e corporal. Oportunizou o desenvolvimento da estética, da

criatividade e da imaginação. Pude observar crianças divertindo-se muito com o jogo poético. O produto final foi menos importante do que o processo da poesia e da performance.

Minha interação com as creches levou a situações de reais mudanças na forma de agir com as crianças, a exemplo do caso de uma professora que tinha como proposta trabalhar com projeto de literatura e, no período da pesquisa, percebeu novas maneiras de implementá-lo. Pelas conversas que travamos no decorrer da pesquisa, os professores mostravam que compreendiam o quanto a interação e a interlocução ajudavam no processo ensino-aprendizagem.

Promovi um curso de formação sobre a poesia e a performance na infância para os professores da rede municipal de Florianópolis. O curso foi ministrado para as creches privadas conveniadas do município, com a participação de todos os professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Teve como propósito mostrar aos professores o trabalho de poesia com crianças pequenas. Fazê-los sentir, pensar, perceber, conhecer poemas, para que pudessem começar a compor seu acervo cultural e poético. Helder Pinheiro tanto quanto eu, constatou em sua pesquisa o quanto é "assustador o desconhecimento, por parte dos professores, de textos que reflitam sobre poesia e ensino" (2007, p. 15).

Ao final do curso, foi perceptível a mudança de postura do professor, diante de apresentação de exemplos de projetos a serem realizados em sua prática pedagógica, ressignificando-a para a possibilidade de novas fronteiras culturais.

A partir disso, podemos concluir que, sem dúvida alguma, a literatura desempenha um papel, tanto no plano individual como no coletivo. A pessoa que lê está contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e para sua compreensão de mundo. O trabalho com a literatura possibilita a reflexão e a tomada de posição. Constatei que a literatura é um exercício permanente de entendimento, de formação do olhar sensível e crítico sobre a realidade.

Estamos vivendo um período em que a literatura vem ganhando cada vez mais espaço na área acadêmica, na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, na imprensa e na preocupação dos pais em torno do prazer pela leitura.

Não é fácil a construção do leitor crítico; precisamos investir na leitura não apenas com o objetivo de ascendermos socialmente, mas para não sermos cidadãos acomodados e nem vivermos na ignorância do saber. Cabe aqui a atuação do professor em mostrar à criança que queremos uma sociedade mais do que leitora: precisamos ensiná-lo a ler criticamente.

Estamos vivendo em um contexto social onde existem muitas crises e ideias antagônicas; a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata para que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam ter ligação com um projeto de transformação social. Deve a escola estar disposta a ajudar nessa transformação social, tornando-se um espaço privilegiado ao encontro da leitura crítica e significativa, um encontro do livro com o leitor. E é na educação infantil que o professor precisa, iniciar o trabalho de poesia.

Finalmente, reafirma-se que as interpretações, as considerações e os apontamentos feitos neste estudo, em momento algum tiveram a pretensão de esgotar todo o assunto. Ao contrário, dela emergiram novos questionamentos e perspectivas que transbordam dos limites deste trabalho, mas que poderão servir de subsídio a estudos posteriores relacionados ao mesmo tema geral.

Considerando os vários pontos importantes desenvolvidos neste trabalho e o quanto ele foi inédito, ousado, desafiador, inovador, espera-se que sirvam de sugestão para ajudar os professores a iniciarem ou a enriquecerem sua prática pedagógica da poesia e da performance. Espera-se, também, incentivar transformações nos estudos de pós-graduação em literatura para que seja possível promover sua ligação e a mediação entre esse âmbito e o do ensino básico, transformando-o, para que o tempo em que as crianças ficam em outros níveis de ensino, sob a orientação de pessoas que não são da família, possa servir ao desenvolvimento da sensibilidade, desde a mais tenra infância, período em que a poesia, quando bem realizada, traduz afeto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.

_____. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALMEIDA, Elvira de. *Arte Lúdica*. São Paulo: Edusp, 1994.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A educação do ser poético*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.61, n° 140, p. 593-594, out/dez, 1976.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Adão Karai Tataendy. *Palavras do Xeramõi*. Holambra, São Paulo: cuca fresca, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AVERBUCK, Ligia Morrone. *A poesia e a escola*. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AZEVEDO, Álvares de. *Infância e História*. Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. *Poesia faz pensar*. São Paulo: Ática, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. *Algumas palavras do autor*. In: *Contos de bicho do mato*. São Paulo: Ática, 2005

AZEVEDO, Sonia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Trad. Antônio de Pádua Damesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A poética do devaneio*. Trad. Alain Marcel Mouzat, Mário Laranjeira. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2009.

BADIOU, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*. Trad. Emerson Xavier da Silva. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Estética da criação verbal*. Trad: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Towards. São Paulo : Hucitec, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética*. Trad: Maria Carmilita Pádua Dias. São Paulo: Unesp, 1993.

BARBOSA, Reni Tiago Pinheiro. *Pontos para tecer um conto*. Belo Horizonte. MG: Ed. Lê, 1997.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra. 1999.

BATAILLE, George. *História do olho*. Tradução: Eliane Robert Moraes. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad: Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Crítica e verdade*. Trad: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Aula*. trad. Leyla Perrone- Moises. São Paulo: Cutrix. 1989.

BENJAMIN, Roberto. *A África está em nós: história e cultura- afro-brasileira*, livro 3- João Pessoa, PB: editora Grafset, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Trad: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *O narrador*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. Trad: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad: Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOFF, Leonardo. *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. Companhia das Letras, São Paulo, 2000.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. Trad. De Carmen Vera Cime Lima. São Paulo: Globo, 1989.

BORTOLOTTI, Nelita. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. Tradução: Marina Appenzeller. 2ª edição, São Paulo: Martins fontes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOZAL, Valeriano. *História geral da arte moderna e contemporânea*. Rio de Janeiro: Edições del Prado, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009a.

BRASIL. *Decreto- Lei nº 869*, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=195811>].

BRITTO, Luiz Percival L. *Letramento e alfabetização – implicações para a educação infantil*. In.: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely Amaral M. (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CADEMARTONI, Ligia e ZILBERMAN, *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo : Ática, 1984.

_____. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 3º edição, 1986.

_____. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAGNETI, Sueli de Souza. *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1996.

CAMPEDELLI, S. Youssef. *Teatro do Século 20*. São Paulo : Scipione, 1995.

- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF, 2009. 44 p.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANTON, Katia. *Corpo, Identidade e Erotismo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- CASTELLO, José. *Vinicius de Moraes: o poeta da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. *A invenção do cotidiano*: 2. morar, cozinhar; tradução de Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: histórias*. História, teoria e análise. São Paulo: Quiron, 1987.
- _____. *Literatura infantil. Teoria, análise e didática*. São Paulo, Moderna, 2002.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- CONTIN, C.; MERISI, F. *Gli abitanti di arlecchinia: favole didattiche sull'arte dell'attore*. Itália: Campanotto editore, 2000.
- CORREIA, A. A. *Estudos dirigidos de educação moral e cívica*. São Paulo: Ática, 1976.
- CÔRTEZ, Gustavo. *Dança, Brasil! Festas e danças populares*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil: introdução geral*. São Paulo: Global, 2004.

DAVIS, Claudia et alii. **Papel e valor das interações sociais em sala**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989.

DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

_____. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Itajaí: UNIVALI Ed: Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

DEGAS, Edgar. *Bailarina em Frente da Janela*. 1877-78. Original de arte Óleo sobre tela – 65 cm x 60 cm. Museu Pusckin, Moscou, Federação Russa.

DINIZ, Alai Garcia. *Complô do Corpo*. In: Anais do 2 Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em artes cênicas. Florianópolis: ABRACE, 2003. (Memória ABRACE VII).

DINIZ, Júlio. *A voz com construção identitária*. In: MATOS, Claudia Neiva de et all (org). Ao encontro da palavra cantada- poesia, música, voz: Rio de Janeiro: 7 letras, 2001.

DI Pietro, Maria Sylvia Zanella. *Direito administrativo*. São Paulo: Atlas, 2000.

ELIADE, Mircea. *Mito y realidade*. Rio de Janeiro. Editora Labor, S.A, 1985

FABRE, Josep Palau i. *Picasso*. Trad. Lamartine Oberg. Rio de Janeiro. Ao livro Técnico S/A. Indústria e comércio. 1981.

FARACO, Sergio. *Livro dos Bichos*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. *Territórios da Infância*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

_____. *Linguagens Infantis*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRAZ, Salma. *O rei leão e a memória do mundo*. Blumenau: Ed. da FURB, 1998.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em movimento*. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

FILHO, Américo Pelligrini. *Literatura Folclórica*. São Paulo: Editora Manole Ltda.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRITZEN, Celdon. *Infância: Imaginação e Educação em Debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GALLO, José Eduardo. *A criatividade com a literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

GARCIA, Regina Leite. *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo editora Ática, 2002.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*: 1998. Tese de Doutorado em Jornalismo. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Voz, presença e imaginação. A narração de histórias e as crianças pequenas*. In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GOBBI, Márcia A. *Desenho infância e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. In: Faria, Ana Lúcia G., DEMARTINI, Zeila B.F, PRADO, Patricia D. (Orgs) *Por uma cultura da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2002. P. 69-92.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Tradução de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*; tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUINSBURG, Jacó. *Da Cena em Cena – Ensaios de Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2001.

GUIRAUD, Pierre. *A linguagem do Corpo*. Tradução de Manuela Paraíso. São Paulo. Editora Ática, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Patrícia de Queiroz C. Zimbres. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

JACOBY, Sissa. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto alegre: Mercado aberto, 2003.

JAPIASSU, Ricardo O. Vaz. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas : Papyrus, 1994.

JUNQUEIRA, Sonia. *Poesia na Varanda*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

KATZ, Helena. *Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de comunicação e semiótica da PUC-SP, 1994.

KOFMANN, Sara; Estrada, Maria Ignez Duque. *A infância da arte*. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1996.

KOUDELA, I. Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LABAN, Rudolfo. *Domínio do movimento*. São Paulo. Summus 1978.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo . Editora Ática, 1999.

_____. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo . Editora Ática, 2003.

_____. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988.

_____. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1994.

LARROSA, Jorge. *Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão*. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

LAUTREC, Henri Toulouse. *A dança no Moulin*. 1889-90. Original de arte Óleo sobre tela – 115,5 cm x 150 cm. Pfiladelphia Museum of Filadelfia, Estados Unidos.

LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. Trad. de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

LEVI- STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*; tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

LIMA, Tânia Stolze. *Um peixe olhou para mim: o povo Yudjá e a perspectiva*. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2005.

LOBO, Leonora. *Teatro do movimento: um método para um intérprete criador*. 2ª edição, Brasília: LGE editora, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACIEL, Esther Maria. *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

MAFFESOLI, Michel. *O instante Eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós- modernas*. Tradução Rogério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: paulinas. 2007.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras/Editores Saaociados, 1994.

MATISSE, Henri Emile Benoit. *A Dança*. 1910. Original de arte Óleo sobre tela. 260cm x 391 cm. Hermitage Museu de São Petesburgo, Russia.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MELIM, Regina. *Performances nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

- MELO, Suely Amaral. ***O mundo da escrita no universo da pequena infância***. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- MERLEAU_PONTY, Maurice. ***A prosa do mundo***. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MEYERHOLD, Vsevolod. ***Teoria teatral***. Madrid: Fundamentos, 1986.
- MIGUEL, Adilson. ***Traçados diversos: uma antologia de poesia contemporânea***. São Paulo: Scipione. 2008.
- MORAES, Antonieta Dias de. ***Reflexos da violência na literatura infanto-juvenil***. São Paulo, SP: Letras&Letras, 1991.
- MOREIRA, Hiral; Kodama; I. E. ***Mbya Kuery Reko Oiko ipyi gui ve omamo peve***. Contribuição com a revitalização da cultura guarani. Volume 2: Rituais e crenças: do nascimento à morte. Florianópolis: Epagri, 2009.
- NÓBREGA, T. P. ***Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito***. Natal: EDUFRRN, 2000.
- NOVELLY, Maria C. ***Jogos Teatrais: Exercícios para grupos e sala de aula***. Trad. de Fabiano Antonio de Oliveira. Campinas. São Paulo: Papirus, 1984.
- ORTIZ, Renato. ***Cultura popular. Românticos e folcloristas***. São Paulo. Editora Olho d' água, 1985.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. ***Arte, infância e formação de professores: autoria transgressão***. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. ***Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil***. In: PILLOTO, Silvia.(org). Linguagens da arte na infância. Joinville/SC: Editora UNIVILLE, p. 30- 45, 2007
- OSTROWER, Fayga. ***Criatividade e processos de criação***. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2003.
- PAZ, Octavio. ***O arco e a lira***. Tradução de Olga Sarary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEREIRA, Diego Medeiros. *Teatro da diferença e do diálogo uma experiência com portadores de necessidades especiais*. Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura Artes Cênicas do Centro de Artes da UDESC- SC, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *Linguagens da arte na infância*. Joinville/ Sc: Editora UNIVILLE, 2007.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POMMER, Mauro Eduardo. *O tempo mágico em Jorge Borges*. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1991.

PONDÉ, Glória Maria fialho. *Poesia e folclore para a criança*. In: ZILBERMAN, Regina (Org) et al. A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PONTY, Eric. *Menino retirante vai ao circo de Brodowski*. São Paulo: Musa Editora, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

PRADO, Patricia D. (Orgs) *Por uma cultura da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2002.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. *Grafite, Pichação& e Cia*. São Paulo. Annablume.1994.

REIS, Leticia Vidor de Souza. *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo: Publisher, 1997.

RENOIR, Augusto Pierre. *Le Moulin de la Galette*. 1876. Original de arte Óleo sobre tela – 175 cm x 131 cm. Museu d'Orsay, Paris, França

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. RS: Scipione, 1990.

RIBEIRO, Darcy. *Diários índios- Os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Os índios e a civilização. O processo de integração dos índios no Brasil moderno*. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1970.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Trad. De Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. *Candido Portinari*. São Paulo. Editora Moderna. 2000.

ROUBINE, Jean Jacques. *A arte do ator*. Tradução: Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

_____. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

RUBENS, Peter Paul. *Dança dos camponeses*. C. 1636. Original de arte Óleo sobre madeira- 73 cm x 106 cm. Museu do Prado, Madri, Espanha.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Meditação, 2002.

SCHARF, Rosetenair Feijó. *A escola e a leitura- prática pedagógica da leitura e produção textual*: 2000. Dissertação (mestrado) Universidade do Sul de Sta Catarina. Centro de Ciências Humanas e de Letras e Artes, Tubarão, SC.

SCHOPENHAUER, Artur. *A arte de escrever*. Tradução de Pedro Siissekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPINA, Segmundo. *Na madrugada das formas poéticas*. São Paulo: Ática, 1982.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José Amos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José Amos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Jogos teatrais para Sala de aula*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José Amos. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TEIXEIRA, João Gabriel L. Cruz. *Performance, cultura e espetacularidade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

TRAÇA, Maria Emília. *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto, Porto editora. 1992.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

VERSIANI, Zélia. *No fim do século: a diversidade o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia. *Oralidad y poder – Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Tradução: Monica Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológico: livro para professores*. Tradução: Zoia Prestes- São Paulo: Ática, 2009.

_____. *La Imaginación y el Arte em la Infância: Ensayo Psicológico*. México: Hispanicas, 1987.

_____. Luria, A.R; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad: Jefferson Luiz Camargo. 6^a ed. São Paulo: Ícone editora, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTY, Ivete Lara Camargos. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORNOCK, Mary. *Imagination*. Londres: Faber & Faber, 1976.

WILLIAM, Raymond. *Cultura*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZANELLA, Andréia Vieira. *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: Sujeitos em experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo : Global Editora, 1987.

_____. *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre. Mercado aberto, 1988.

_____. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre. Mercado aberto. 1990..

_____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1988.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Tradução: Jerusa Ferreira Pires. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução: Jerusa Ferreira Pires. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Introdução à poesia oral*. Tradução: Jerusa Ferreira Pires. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução: Jerusa Ferreira Pires. São Paulo: Educ, 2000.

SITES:

http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=43:literatura&Itemid=118&layout=default

www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/0514col1.html.

Tigre Albino: <http://www.tigrealbino.com.br/> revista eletrônica de poesia infantil. Publica artigos e reflexões sobre aspectos da poesia para crianças. Editores: Sérgio Capparelli, Regina Zilberman e Maria da Glória Bordini. O site traz indicações de outros links sobre a poesia e literatura.

FONSECA, André Azevedo da. Entrevista: Marina Colasanti fala sobre *literatura, vida, amor e feminismo*. Disponível em: www.revelacaoonline.uniube.br/portfolio/0514col1.html. 2009.

LITERATURA PARA A INFÂNCIA

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *A menina do mar*. Porto: Figueirinhas, 1998.

ANTOLOGIA de poesia brasileira para crianças. Il. Teo Puebla. Barueri: Girassol, 2007. 172p.

AZEVEDO, Ricardo. *Aula de carnaval e outros poemas*. Il. Fernando Paixão. Ática. São Paulo, 2006.

BAGNO, Marcos. *Festa no meu jardim*. Il. Lúcia Hiratsuka. Curitiba: Editora Positivo, 2010

BARBOSA, Rogério Andrade. *Irmão Zulus*. Il. Ciça Fittipaldi. São Paulo: Larousse do Brasil. 2006.

BELINKY, Tatiana. *Rimas de ninar*. Il. Elma. São Paulo: Ática, 2009.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*. Il. Ana gruszynski. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

COLASANTI, Marina. *Pondo o Ponto. Minha ilha maravilha*. Il. Marina Colasanti. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Uma ideia toda azul*. Rio de Janeiro; Nórdica, 1979.

CORREIA, Almir. *Anúncios amorosos dos bichos*. Il. Rubens Matuk. São Paulo: Biruta, 2010.

_____. *Enrola bola, língua e vitrola*. Il. Babi W. Steinberg. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

_____. *Enrola bola, língua e vitrola. Il. Marcos Garuti*. São Paulo: Biruta, 2011.

_____. *Com o rei na barriga*. Il. Bárbara W. Steinberg. São Paulo: Biruta, 2007.

_____. *Meu poema abana o rabo*. Il. Bárbara W. Steinberg. São paulo: Biruta, 2004.

DEBUS, Eliane. *É tempo de Pão-por-Deus*. Il. Márcia Cardeal. Tubarão: Copiart, 2011.

DILL, Luis. *Estações da poesia*. Il. Rubens Matuk. Curitiba: Positivo, 2010.

ELIA, Ricardo. *Ritmo é tudo*. Il. Rosinha. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC,2008.

GRIMM, jacob. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Ed.Paulinas, 1989.

GRIMM, Jacob. Grimm, Wilhelm. *Contos de Grimm*. Il. Janusz Grabianski. São Paulo: Paulinas, 1989.

_____. *Contos de fadas*. Belo Horizonte: Vila rica, 1994.

HAURÉLIO Marcos. *Os três porquinhos em cordel*. Ilustradora Adriana Ortiz. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2010

JOSÉ, Elias. *Alice no país da poesia*. Il. Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2009

_____. *Bicho que te quero livre*. Il. Ana Raquel. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Ciranda Brasileira*. Il. J. Borges. São Paulo. Editora Paulus, 2005.

_____. *Poesia é fruta doce e gostosa*. São Paulo. Editora FTD, 2006.

JUNQUEIRA, Sonia. *Poesia na varanda*. Il. Flávio Fargas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

LAGARTA, Marta. *Abraço de Pelúcia e mais poemas*. Il. Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. *Rima ou combina?* Il. Suppa. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Il. Thais Linhares. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____; MEIRELES, Cecília *et al.* **ANTOLOGIA de poesias para crianças. Pé de poesia**. Il. Lúcia Hiratsuka. São Paulo: Global, 2006. 64p.

MIGUEZ, Fátima. *Paisagens brasileiras*. Il. Pedro. São Paulo: DCL, 2008.

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé: poemas infantis*. Il. Nelson Cruz. São Paulo. Campanhia da letras, 1991.

MUNDURUKU, Daniel. *O sinal do pajé*. Il. Mari. São Paulo: Peirópolis, 2003.

MURRAY, Roseana. *Pêra, uva ou maçã*. Il. Ana Raquel. São Paulo: Editora Scipione. 2005.

NORONHA, Teresa. *Remar, rimar*. Il. Mariângela Haddad. São Paulo: Editora Scipione. 2007.

PERRAULT, Charles. *Contos e fábulas*. Trad. Mario Laranjeiras. São Paulo: Iluminaras. 2009.

_____. *Contos*. Lisboa: Estampa, 1997.

PAES, José Paulo. *O menino de olho-d'água*. Il. Rubens Matuck. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Poemas para brincar*. Il. Luiz Maia. São Paulo: Atica. 2011.

_____. *Um passarinho me contou*. Il. Kiko Farkas. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *Vejam como eu sei escrever*. Il. Alex Cerveny. São Paulo:Ática, 2006.

RIOS, Rosana. *Timóteo, o tatu poeta*. Il. Semíramis Nery Paterno. São Paulo: Scipione, 2002.

Rodari, Gianni. *Alice viaja nas histórias*. Trad: Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino. Il Anna Laura Cantone. São Paulo: Biruta, 2007.

_____. *Histórias para brincar*. Trad. Cide Piquet. Il. Andrés Sandoval. São Paulo: Ed.34, 2007.

_____. *O homem da chuva*. Trad: Francisco Degan. Il. Nicoletta Costa. São Paulo: Biruta, 2009

_____. *Uma história atrapalhada*. Trad: Silvana Cobucci Leite e Denise M. Marino. Il. Alessandro Sanna. São Paulo: Biruta, 2007.

ROUBAUD, Jacques. *Os animais de todo mundo*. Trad. Paula Glenadel e Marcos Siscar. Il. Fefe Talavera. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SANTOS, José. *Maluquices musicais e outros poemas*. Il. Guazzelli. São Paulo: Periópolis, 2009.

_____. *Rimas da floresta*. Il. Laurabeatriz. São Paulo: Periópolis, 2010.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Il. João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2001.

SISTO, Celso. *Mundaréu*. Il. Rosinha Campos. São Paulo: Paulus, 2007.

SORRENTI, Neusa. *Pintando Poesia*. Il. José Heleno Sorrente. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SOUZA, Angela Leite de. *Um verso a cada passo*. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

Tem Tudo a Ver

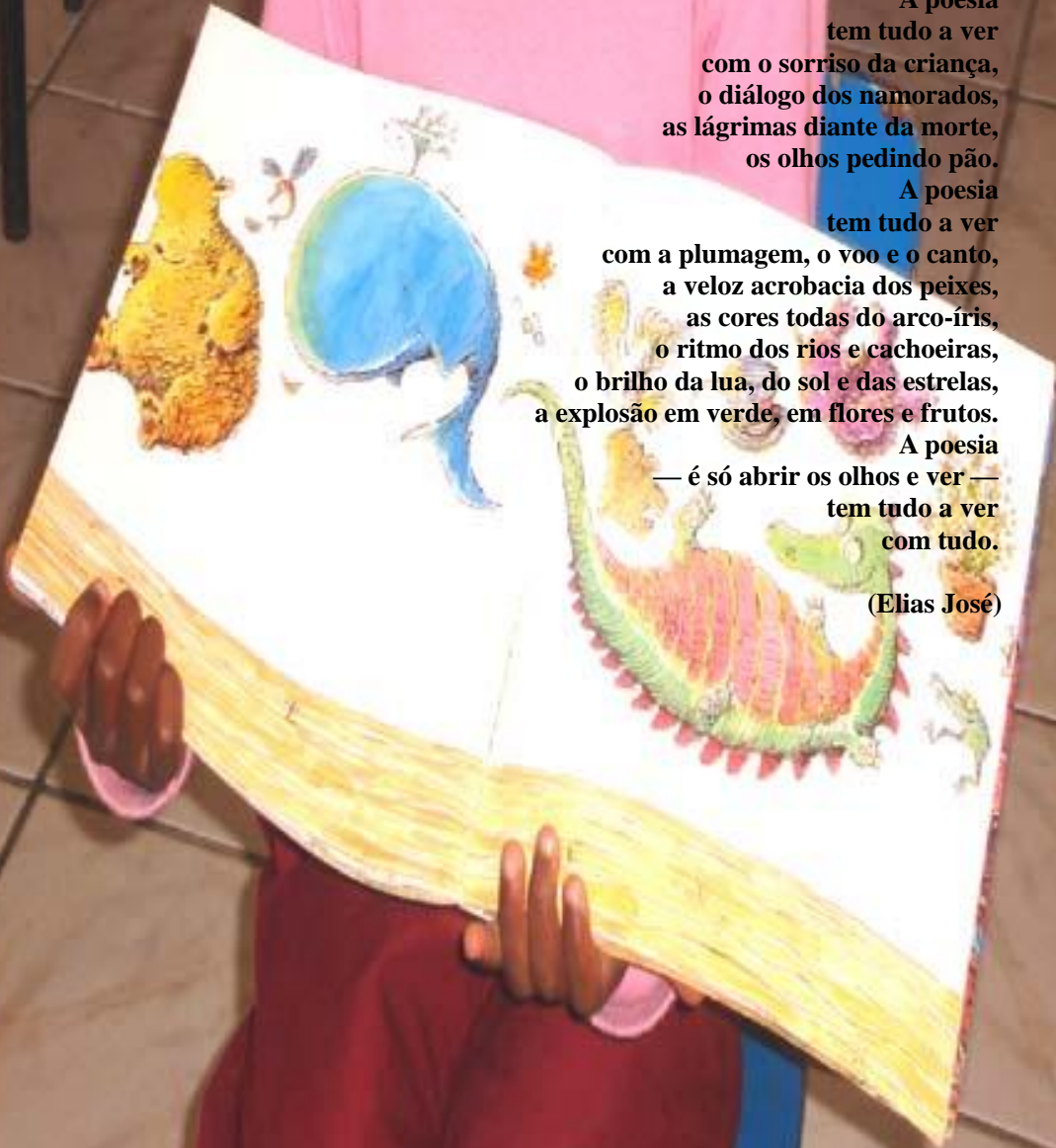
**A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.**

**A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.**

**A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo e o canto,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.**

**A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.**

(Elias José)



ANEXO 1- DIÁRIO DE CAMPO- 2008

DOCUMENTOS DO PROCESSO

Creche Vó Inácia

1- Diário de Campo

Florianópolis, 04 de março de 2008.

Hoje visitei a Creche Vó Inácia, espaço já conhecido por mim, por nela ter atuado em 2007, como Coordenadora Pedagógica. As professoras que ali trabalham são substitutas e foram contratadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis para este ano.

Quando cheguei, as crianças me reconheceram e se lembraram de minha participação junto a elas, ano passado, quando conversávamos no parque, na sala e no refeitório. A cada visita que passei a fazer, as crianças apresentavam interesse maior por histórias infantis.

O espaço da creche é pequeno. Há uma estante com poucos livros de histórias. As salas têm apenas alguns colchonetes para a hora do sono e uns brinquedos velhos e quebrados. Os professores informaram que possuem poucos materiais para dar “asas à imaginação das crianças”.

Depois de verificar a falta de recursos do lugar, e de reconhecer o maior interesse das crianças por contos infantis, combinei com as professoras e a direção da creche que, na próxima visita, levaria uma história para contar aos pequenos.

Florianópolis, 24 de março de 2008.

Nesse dia, todas as crianças estavam me esperando na janela da creche; eram 14:00 horas. As professoras haviam-lhes contado sobre a apresentação da história. Além de preparar duas, levei bolos, sucos e pirulitos.

Arrumamos a mesa e a enfeitamos. Quando tudo estava pronto, convidei-as para comer e, para meu espanto, elas preferiram primeiro escutar as histórias que eu havia preparado. A professora Eliete, da turma III, cedeu sua sala para que eu pudesse apresentar os textos, mas já que, primeiramente, as crianças optaram por ouvir histórias, passamos para outra sala, com colchonetes, que espalhamos para que elas, juntamente com as professoras, pudessem estar bem acomodadas.

Retirei das sacolas as caixas com o material, organizei o violão num canto da sala, com o chocalho. As histórias eram compostas de muita música e movimentação.

Janete, que me acompanhou no trabalho, ficou encarregada de bater fotografias, com flash, para fazer o devido registro.

As crianças cantavam, participavam, interagiam com as personagens de cada conto. Quando começava o primeiro trecho da música relativa a uma das histórias, as crianças imediatamente continuavam. Era só começar “Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome...” e elas iam adiante.

O som do violão deu outra conotação à história, dando um ritmo aos movimentos dos animais e divertindo as crianças. Já com o chocalho, elas ficavam atentas e os olhares ficavam diferentes, pois elas sabiam que era o som da bruxa, e que ela iria aparecer.

As crianças ajudavam a imitar os sons dos animais e a torcer por eles, para que não esquecessem a música que deveriam cantar; ajudavam a imitar o sapo, quando encontrava a princesa; cantavam a música da carambola, mandavam a bruxa ir embora, riam dela.

Os bebês ficaram mais na frente, no colo das professoras, e em momento algum eles choraram, batiam as mãozinhas, participando a seu modo.

Depois de eu contar as histórias, fomos comer o bolo. Durante o lanche, as crianças falavam sobre as personagens; podia-se escutar o fascínio delas pelas personagens da primeira e da segunda história.

Na saída, perguntei-lhes se haviam gostado de minhas histórias e elas pediram que eu voltasse. As professoras disseram que as crianças nunca haviam escutado história com tantos recursos e que todas haviam se divertido muito.

Florianópolis, 16 de abril de 2008.

Fui até a creche Vó Inácia preparada com mais uma história e agora iria contar a da *Princesa e a Ervilha*. Durante a narração, havia muito sorriso e olhar atento. A participação das crianças era geral; até os bebês participaram.

Utilizei vários recursos para contar a história: roupa para o príncipe, para a princesa e para a rainha; pandeiro para tempestade e para as músicas; também me utilizei de uma ervilha feita de bola de isopor; um lençol; coroa da princesa e lenços. A apresentação mereceu muitas palmas das crianças e dos professores. Novamente, precisei da ajuda de Janete; dessa vez ela não utilizou flash na máquina fotográfica,

pois percebeu que na última vez em que fotografou chamou muita atenção das crianças, tirando a naturalidade do momento.

Depois da apresentação, conversei com as crianças e pedi que me contassem histórias conhecidas por elas. Disse que como eu estava ali para contar histórias, também gostaria de aprender outras com elas. Nenhuma criança lembrou alguma história. Insisti em perguntar: “Quem gostaria de me contar alguma história?”, mas a pergunta não foi respondida. Uma ou outra criança lembrou uma música; com isso incentivei o canto. Todos que queriam cantar cantavam, e eu acompanhava com o pandeiro. Uma das professoras que estava junto das crianças tentou fazer com que os pequenos lembrassem a história dos três porquinhos, de Rapunzel e de Branca de Neve mas, mesmo assim, eles não contaram nenhuma história.

Quando constatei que não adiantava insistir, convidei as crianças para que manusessem os vestuários da história da Princesa e a Ervilha, que espalhei pela sala, durante a evolução da história. Ficaram olhando, mas não tentaram colocar nenhuma roupa. Peguei a coroa e perguntei: “Quem gostaria de ser príncipe?”. Uma das crianças veio ao meu encontro, colocou a coroa e o manto e batemos fotos. Depois dessa criança ter aceitado o convite, outros se aproximaram, dizendo que queriam ser príncipe. Assim, alguns se vestiram de príncipe e outras de princesa, tanto os maiores - de cinco e seis anos -, como os pequenos - de dois anos-, utilizaram os lenços que eu havia levado.

Depois de trabalhar com elas, fui até as salas de aula para verificar que literatura havia disponível para que as crianças pudessem manusear. Verifiquei que não havia nenhuma estante ao alcance das crianças; o que encontrei foi uma estante alta, com apenas vinte livros infantis.

Florianópolis, 21 de maio de 2008.

Voltei à Creche Vó Inácia com a proposta de trabalhar mais história de literatura infantil: a do *Jacaré e a Lagoa*, utilizando fantoches, lençol, chocalho e lenços. Entrei na sala com representação das personagens da história dentro de uma mala com rodinha. Andei pela sala com ela, tentando aguçar a curiosidade das crianças. Elas perguntavam o que havia na mala, se eu iria viajar, se fui até a creche contar alguma história. Mostravam-se fascinadas diante do suspense que criei. Iniciei dizendo que cheguei de viagem e lhes trouxe uma história que aconteceu em uma floresta.

Deitei a mala no chão e as crianças ao meu redor silenciaram. Estavam atentas às minhas palavras, aos meus gestos. Houve muita curiosidade no momento da abertura da mala; queriam saber o que havia dentro dela.

As crianças interagiram o tempo todo: participaram dos movimentos que a história proporcionava, faziam os sons dos animais junto comigo. Dessa vez um bebê chorou, quando saí assobiando pela sala com o fantoche do passarinho na mão. As crianças maiores ajudaram a assobiar e se divertiram muito.

Ao terminar a história, convidei as crianças para recontá-la do seu jeito, utilizando todos os personagens representados dentro da mala, a fim de envolvê-las na história, já que no encontro anterior havia conseguido fazê-las vestir as roupas dos personagens das histórias.

Perguntei quem gostaria de ser o jacaré, e, imediatamente, uma das crianças levantou-se e prontificou-se a fazer o papel.

As crianças participaram da atividade, ajudando as que estavam com os fantoches das personagens da história nas mãos. Inclusive, os sons das personagens, durante a recontagem, foram feitos pelas crianças. Foi preciso dar espaço e tempo para que todas elas manuseassem todos os fantoches; até os pequenos do berçário passaram a mão nos animais que representavam os mais peludos.

O fantoche mais procurado foi o da cobra - que se arrastava no chão - e o da chuva - que possuía um chocalho enrolado no tecido azul, fazendo um som gostoso; os objetos passaram de mão em mão. Alguns dos pequenos saíam correndo pela sala com o fantoche do passarinho na mão, assobiando; outros, jogavam-se pelo chão, imitando a cobra. Muitos gostaram do sol e da lua, pelo brilho que causava. Foi preciso dar a oportunidade para todos e, depois, pedir que guardassem todos os fantoches na mala.

Toda essa expressão e representação foi filmada e fotografada pela professora dos bebês, enquanto eu interagía com as crianças.

Já estava na hora da refeição, era preciso guardar o material. As crianças pediram para eu voltar outro dia, para contar outra história. As professoras e a diretora agradeceram também; gostaram do trabalho. O envolvimento dos profissionais da creche, na hora da história, foi de cuidar dos bebês, fotografar e filmar para mim, incentivar as crianças, organizar a sala para o momento da história.

Florianópolis 20 de agosto de 2008

Volto à Creche Vó Inácia para mais um trabalho com as crianças. Dessa vez, conto a história da *Festa do elefante*, usando apenas um fantoche de macaco. É esse personagem que conduz toda a história; ele vai a todas as casas e convida cada animal para a festa do aniversário do elefante.

Enquanto eu contava a história, as crianças ficavam atentas. Quando eu corria pela sala, dando continuidade à narrativa, as crianças acompanhavam o movimento. Quando terminei, perguntei se gostaram da história e elas disseram que o macaco era divertido.

Proponho um trabalho com as crianças. Espalho pela sala várias roupas, óculos, peça com o formato de pata de animal, chapéu e outros objetos; convido-as para brincarem com a história. Passamos a recontá-la e foi gostoso ver as crianças se ajudando na transformação, na incorporação dos personagens. Outras crianças estavam mais preocupadas em imitar os sons dos animais.

Quando já estavam todas vestidas, pintamos os rostos, pois, para as crianças mais tímidas, a pintura servia de máscara, facilitando sua expressão corporal. Na hora do desenvolvimento da história, as crianças pediram outros elementos em que eu não havia pensado, para o desenvolvimento do trabalho. Pediram pente para pentear as juba do leão, escova de dente para escovar o dente do coelho, sabonete para o porco tomar seu banho. Fiquei muito feliz com as ideias delas. Aproveitarei as dicas para enriquecer a história, que também passarei a contar na outra instituição, no morro do Monte Serrat.

As crianças menores observavam as maiores e depois trocavam de lugar; elas se ajudavam a se arrumar; algumas roupas ganhavam outros significados. A troca das personagens criou uma movimentação e constatei que as professoras não ficaram muito confortáveis, interpretavam a movimentação das crianças como indisciplina. A maior preocupação delas era com a ordem, mas as crianças estavam tão mergulhadas na fantasia que não as escutavam.

As professoras Rosana, Ivonete e Isa não saíram do lugar, estavam sentadas nas cadeiras do início ao final da história; seus únicos envoltimentos foram ajudar os menores a colocarem a roupa. Nem nesse momento elas se movimentaram na sala para interagir com as crianças.

Ao final reuni as crianças em círculo e retomamos os sons dos animais, utilizando o som nasal para a representação sonora do porco, depois, para representar o coelho, e assim por diante. As crianças

ficavam atentas às minhas expressões faciais, aos gestos corporais. Distribui balas e pirulitos na hora da festa de “aniversário” do elefante e as crianças cantaram parabéns.

Convidei as crianças vestidas de animais a voltarem para suas casas, e elas procuraram se esconder debaixo das cadeiras e mesas, finalizando a história.

Florianópolis, 10 de setembro de 2008

Vó Inácia ficou muito contente com minha chegada. Segundo ela, com os dias de chuva, as crianças estão agitadas e as professoras sem opção de atividades. A história contada desta vez foi *A galinha que subiu até o céu*. Precisei preparar a sala para a história, pois requeria mais organização para melhor fluir o conto. As crianças, como sempre, participaram das músicas, dos movimentos que a história proporcionava.

Pedi que ficassem atentos aos animais, pois ao terminar iríamos recontar a história com todos os elementos. No início, precisei chamar as crianças para participar, pois ficaram envergonhadas. Depois do convite que fiz, muitos se habilitaram a trabalhar com a história, tanto os maiores como os menores pegaram as roupas e foram se maquiar sozinhos. A pintura no rosto ficou do jeito de cada um, não estabeleci como e o que pintar no rosto, ficando tudo ao encargo das crianças.

A narrativa tinha uma sequência de ideias, em que um elemento posterior estava ligado com uma ação anterior da personagem, por exemplo: a galinha pede à árvore velha para devolver seu filhote e a árvore pede leite da girafa para poder soltá-lo; a girafa, por sua vez, para dar o leite, pede folhas verdinhas da árvore da selva. É dessa forma que a narrativa acontece do início ao final.

As crianças estão tendo o conhecimento da evolução do conto e, na medida do possível, compreendem essa linguagem cênica. Elas estão percebendo que cada personagem precisa ter um lugar para ficar (marcação), que existe uma música na história, e assim por diante. Ao final da representação, os menores querem experimentar as roupas e os objetos. Todos vivenciam esse momento, em que, muitas vezes, os menores são arrumados pelos maiores.

Ao terminar o trabalho, arrumo minhas coisas, e é nesse momento que as crianças voltam a me pedir mais histórias. É muito pouco - ou quase nenhum - o trabalho de contação de histórias feito por essas professoras. Elas reclamam da falta de materiais didáticos e pedagógicos, as crianças não têm livros infantis à sua disposição, de

forma que o que mais fazem é brincar no parque ou montar encaixes que são trazidos pelas professoras.

Quero continuar este trabalho com essas crianças. Dando a oportunidade de representação e criação de história, percebo que o caminho é longo, mas não impossível.

Florianópolis, 17 de outubro de 2008

Fui até a creche Vó Inácia, preparada com mais uma história e agora iria contar *O sapo e a princesa japonesa*. No encontro anterior, algumas crianças pediram-me para contar essa história que já havia contado no ano de 2006. Preparei o conto e reuni as crianças na sala da professora Rosane. Chovia muito, as crianças estavam muito quietas, pois uma das professoras, enquanto eu me preparava para começar a história, deu um grito com elas. As professoras, como sempre, estavam preocupadas com a disciplina. O momento de maior envolvimento foi a hora das músicas: as crianças cantavam juntas e os bebês se sacudiam no carrinho, participando a seu modo.

O mais marcante foi o final da história, quando as crianças foram pegando as roupas, os óculos, a coroa e partiram para a representação, sem ninguém falar nada. Dessa vez, fui apenas com o propósito de contar a história, o motorista estava com pressa e não me deu muito tempo para ficar com as crianças, mesmo assim, deixei-as curtir os objetos da história.

Fiquei bastante empolgada em perceber a autonomia das crianças. Como a história era sobre um beijo, as crianças pediram-me beijos, dizendo que queriam transformar-se em príncipe. Algumas crianças vieram me perguntar se eu era a princesa da história. Fiquei encantada em saber que minha atuação, com apenas uma coroa representando a princesa na frente das crianças, levou-as à imaginação.

DOCUMENTOS DO PROCESSO

Creche Monte Serrat

2- Diário de Campo

Florianópolis, 27 de agosto de 2008.

Fui à creche Monte Serrat para conversar com os professores. Quando cheguei, os encontrei em reunião pedagógica. Aproveitei para lhes expor meus objetivos e mostrar-lhes a possibilidade de trabalharem com histórias infantis com as crianças. Por já ter sido coordenadora pedagógica desta instituição, nos anos de 2006 e 2007, senti-me bem à vontade para conversar com aqueles profissionais. Mesmo tendo havido mudanças no quadro de professores da creche, agora com alguns substitutos, a maioria continua trabalhando com a mesma proposta de trabalho que eu já havia conhecido anteriormente.

Os professores aceitaram minhas sugestões e mostraram-se disponíveis para envolverem-se com a proposta. Como aquela instituição possui um Projeto Político Pedagógico e o planejamento das professoras privilegia o ato de contar histórias, fui convidada a participar das atividades desenvolvidas durante o mês. Os professores pediram que meu trabalho não ficasse apenas focado nas crianças, mas que eu estivesse com eles nas reuniões pedagógicas, para oferecer-lhes dicas de literatura infantil e de como melhorar o trabalho com os pequenos.

Foi muito bom ser aceita no grupo. Deixei marcada a próxima quarta-feira como data para iniciarmos o trabalho com as crianças.

Florianópolis, 03 de setembro de 2008.

Nesse dia, todas as crianças estavam me esperando na creche; eram nove horas. As professoras haviam lhes falado sobre a apresentação da história que eu contaria: *Fruta amarela*, de Ricardo Azevedo. Arrumamos o pátio interno. Quando tudo estava pronto, fui às salas convidar as crianças e os professores para vir escutar a história que eu havia preparado. A professora do berçário trouxe os bebês, e organizamos os menores nos carrinhos, para que pudessem estar bem acomodados.

Retirei das sacolas as caixas com o material. Organizei o violão num canto da sala, com o chocalho. A história era composta de muita música e movimentação.

João, coordenador pedagógico como eu, acompanhou-me no trabalho e ficou encarregado de bater fotografias e filmar a atividade, para fazer o devido registro.

As crianças cantavam, participavam, interagiam com as personagens do conto. Quando começava o primeiro trecho da música relativa à história, as crianças imediatamente continuavam. Era só começar “Carambola, carambola, não posso esquecer seu nome...” e elas iam adiante.

O som do violão deu uma nova conotação às histórias, dando um ritmo aos movimentos dos animais-personagens e divertindo as crianças. Já com o chocalho elas ficavam atentas e os olhares ficavam diferentes, pois elas sabiam que era o som da bruxa, e que ela iria aparecer.

As crianças ajudavam a imitar os sons dos animais e a torcer por eles, para que não esquecessem a música que deveriam cantar. Cantavam a música da carambola, mandavam a bruxa ir embora, riam dela.

O grupo do maternal ficou mais na frente da sala, no tapete junto com as professoras, e em momento algum eles choraram; batiam as mãozinhas, participando a seu modo.

Os grupos dos maiores estavam atentos para responder às minhas indagações e cantar, no decorrer da história. Cada vez que eu tocava nas cordas do violão ou usava o chocalho, os bebês que estavam no carrinho se sacudiam e mexiam as mãozinhas.

Depois de eu contar as histórias, peguei uma sacola que estava cheia de balas de doce de leite e as distribuí entre as crianças. Ao final da história, as crianças me procuraram para me beijar e falar sobre as personagens. Podia-se ver o fascínio delas pelas personagens da história.

Na saída, perguntei-lhes se haviam gostado de minha história e as crianças e as professoras pediram que eu voltasse, para contar outras.

Florianópolis, 24 de setembro de 2008

Hoje foi meu segundo encontro na creche Monte Serrat. Ao chegar, as crianças estavam tomando café e, ao me verem, imediatamente, cantaram a música da carambola, porque se lembraram de minha outra visita, em que contei uma história dessa fruta, com música. Os pequenos foram para a sala e eu, a diretora e Janete, uma

coordenadora pedagógica que na maioria das vezes me acompanha, fomos organizar o hall para o trabalho de contação de história e dramatização cênica. Fui preparada para contar a história da *Festa do elefante*. Antes de começarmos, dirigi-me às salas e conversei com as crianças; todas queriam cantar a música da carambola, mostrando que lembravam da história anterior.

Na sala dos maiores, conversei com eles a respeito das minhas intenções no momento da contação. Expliquei-lhes que, depois da história, precisaria de voluntários para que a recontassem para os menores. Eles se disponibilizaram, disseram que iriam prestar muita atenção na história. Realmente, foi o que aconteceu. Senti que criei neles uma responsabilidade e uma expectativa. No momento do conto, utilizei apenas a personagem do macaco em forma de fantoche e um instrumento. As crianças estavam atentas e participantes.

Toda essa expressão e representação foram filmadas e fotografadas pela coordenadora Janete, enquanto eu interagia com as crianças.

Os menores vibravam o tempo todo com os movimentos e a voz que eu fazia para cada animal. Verifiquei que, quando eu usava o pau-de-chuva, as crianças, de modo geral, ficavam atentas e tranquilas. O momento de mais agitação foi a hora de cantar parabéns para a personagem elefante; eram muitas palmas.

Ao terminar pedi a ajuda das crianças para recontar a história; era o momento em que eu precisava delas para que se transformassem na personagem, fazendo a história criar vida cênica. Fui relembando, junto com elas, o que aconteceu na história; com isso, pedi alguns voluntários para a transformação. A criança recebia todo o figurino e maquiagem para que se pintasse da sua maneira. Foi um momento de muita atenção, pois enquanto os maiores se arrumavam na frente de todos os outros, as crianças menores silenciaram para apreciar a mudança.

Quando todos estavam prontos, fui interagindo com eles e pedindo a participação de todos. Cada um, por ter escutado a história de forma atenta, sabia das falas das personagens. Todas as crianças cantavam, participavam, interagiam com as personagens. Ficaram encantadas com o pente gigante, para pentear a juba do leão, com a escova de dente gigante, para escovar os dentes da coelha, com as patas enormes do leão, com as sapatilhas com pelo, com os sabonetes que distribuí para o porco e o cachorro. Foram objetos que aguçaram a curiosidade de todos. Quando terminamos de recontar a história, quem não havia se vestido passou a se vestir. O pau-de-chuva passou de mão

em mão, criando uma sensação gostosa no ambiente, pelo som que ele produz.

A diretora trouxe para o hall uma caixa de som e um microfone e as crianças se reuniram e cantaram a música da carambola. Nesse momento, uma professora ressaltou que, durante toda a semana, ensaiou uma música para a festa da família, que acontecerá no sábado, e que as crianças até aquele dia não haviam gravado. Ela me perguntou por que será que a música da carambola, que cantei apenas no encontro passado, já fazia parte do repertório musical das crianças. Ela mesma respondeu, concluindo que acreditava que essa música teve mais significado para as crianças.

Florianópolis, 17 de outubro de 2008

Fui convidada pela creche para participar do circuito de brincadeiras que as professoras iriam proporcionar para as crianças. Aceitei o convite com o propósito de conhecer mais o grupo de profissionais e de crianças.

As crianças estavam bem participativas, o tempo todo elas se apresentavam para participar do circuito. Os adultos não se preocupavam em separar os maiores dos menores, eles interagiram uns com os outros, sem disputa, tudo foi uma grande brincadeira. Mesmo com algumas atividades organizadas pelos adultos, as crianças criavam outras possibilidades para se divertir.

Os professores apresentaram, como opção para brincar: corrida da batata, cabo de guerra, corrida com balão, dança, acertar o círculo de olhos fechados e assim por diante. Todas as atividades foram realizadas no hall da creche. Uma das professoras ficou orientando as crianças através do microfone.

A dança do bambolê trouxe muita movimentação: foi colocada música e as maiores e as menores dançaram sem a preocupação de ganhar ou perder. As crianças estavam ali com o objetivo de se divertir. No momento das brincadeiras, constatei que estavam soltas, interagindo e criando novas formas de utilizar os objetos.

Uma das professoras preocupou-se o tempo todo com a disciplina, tentou por várias vezes manter a sua turma sentada, criando uma tensão e desconforto no grupo de crianças. Posso dizer que o adulto precisou ceder à energia das crianças. As outras professoras que ali estavam brincaram e dançaram, oportunizando um ambiente divertido.

ANEXO 2 - Diário de campo- 2009

DOCUMENTOS DO PROCESSO

Creche Vó Inácia

1-Diário de Campo

Florianópolis, 22 de setembro de 2009

Voltei à creche Vó Inácia para dar continuidade à minha pesquisa iniciada no ano passado. Chegando à creche conversei com Vó Inácia a respeito da possibilidade de continuar meu trabalho, com o que ela concordou, achando muito interessante e abrindo, juntamente com os professores, as portas para minha pesquisa.

Fiquei à vontade naquele espaço já conhecido e iniciei pela sala do berçário (crianças de zero a um ano e meio de idade), onde já conhecia a professora Ivonete, que havia trabalhado durante o ano passado com as crianças maiores; percebi que ela está mais tranquila com os bebês do que quando estava com os maiores.

Depois passei para a sala do maternal, a qual possui crianças de dois e três anos e cuja professora se chama Alba. Constatei que Alba é bem ágil e alegre com as crianças, pois elas estavam felizes, brincando soltas na sala, sem nenhuma agressividade no ar. O projeto dessa sala se chamava brincando e dançando com os animais. Encontrei nesta sala Ana, que fazia o serviço administrativo da creche e que agora é quem coordena o trabalho pedagógico. Ana ainda se encontra insegura nas questões pedagógicas e isso é compreensível, porque ela não tem formação na área de educação.

Passei para a sala do II^o período, onde as crianças me conheceram imediatamente (vinte e duas crianças- catorze meninos e sete meninas, de quatro e cinco anos). A professora chama-se Nádia e possui um projeto de literatura: *Era uma vez e foram felizes para sempre*, o qual trabalha com contos de fadas. A sala estava com um grande painel de histórias, que foi montado para as crianças. Perguntei como havia iniciado aquele projeto e ela contou que nasceu do interesse das crianças por histórias. Ela distribuiu vários livros e as crianças foram escolhendo as histórias que queriam que fossem contadas. Nádia se apresentou disposta a ajudar em minha pesquisa e combinamos que trabalharia com as crianças todas as terças-feiras, no período da manhã.

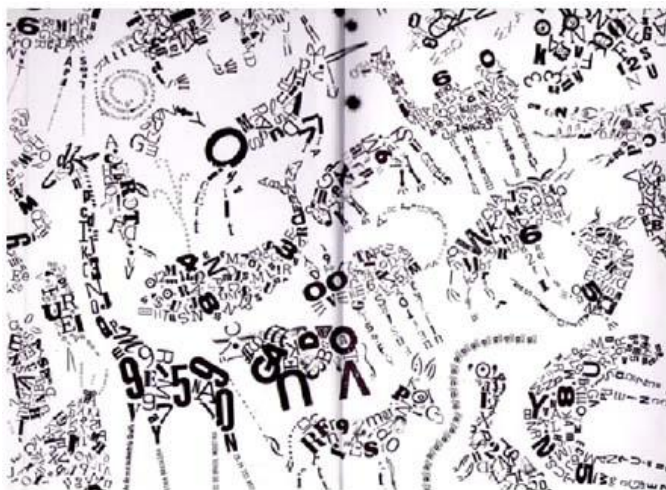
Hoje a creche está com cinquenta e quatro crianças, de quatro meses a cinco anos, uma auxiliar de sala, três professoras, uma coordenadora, uma diretora e uma cozinheira. Houve algumas reformas que ajudaram o andamento pedagógico, como: derrubada de uma parede, ampliando o ambiente da sala do berçário, e a abertura de uma porta virada para a rua, arejando o espaço e dando possibilidade de os bebês olharem para o parque que fica em frente.

Florianópolis, 29 de setembro de 2009

Cheguei à creche e já fui participando da hora da conversação em círculo. Nara aproveitou o momento e falou de minha presença na creche, disse que eu estaria na sala todas as terças feiras para trabalhar com eles.

Iniciei perguntando se eles conheciam alguma poesia e Flávio respondeu que sim, disse que Nara havia colado na parede. Apresento o livro de Jacques Roubaud e digo quem é ele e onde mora. Inicio mostrando as figuras da contra capa e leio o título “*Animais de todo o mundo*”, então uma criança diz: “tem muitos animais aí.”

Como elas estavam sentadas em círculo, andei ao redor delas mostrando o livro e perguntando: será que existem animais neste livro? E as crianças responderam que sim. Quando mostrei a primeira página, perguntei o que estavam vendo e todos repetiram: “letras”. Flávio falou que tinha um boi no meio das letras e uma baleia. Ramon lembrou que também viu uma girafa.



Insisti na pergunta: veja essa figura, quem é? E elas responderam: “é um burro”. Pergunto: O que tem no burro? E as crianças respondem: orelha, pé, rabo e coração. Insisto: além da letra o que mais o poeta usa para fazer os animais?

O asno entre dois baldes de aveia

Então eu vou ou eu volto
Se eu volto então não vou
E se eu vou então não volto
Mas se eu vou então vou

E se volto então eu volto
Talvez se eu for e voltar
Voltar e for do mesmo modo
Talvez tudo vá melhorar

Antes eu ia, antigamente,
E voltava depois, posteriormente;
Hoje o medo de que, lá atrás
Um dos baldes possa ser roubado
Me deixa muito angustiado:
Então não vou nem volto mais.

Li o poema e quis saber qual a opinião delas. Qual o medo do burro? Flávio respondeu: “é não ir e medo de voltar”. Anderson falou do balde: “ele tem um balde”. Pergunto: o que ele fazia? Continuou Anderson: “não deixou ninguém roubar o que ele tinha dentro do balde”. Ramon intervém dizendo: “ele tinha comida e água dentro do balde”. Thiago falou que o burro ficava observando o balde. Ao final da conversa, as crianças concluíram que havia dois baldes e que um tinha água e o outro tinha comida e que o burro ficou o tempo todo ao lado deles para que ninguém roubasse.


formiga

Formiga formiga
 minusculeamente
 miúda e sem dente
 inteira barriga
 leva sua miga
 palha cisco rente
 a si e vá em frente
 formiga formiga
 mínima estatura
 gota ácida escura
 sua antena prudente
 no chão desaparece
 e na noite silente
 a relva escurece



O próximo passo foi mostrar o poema da formiga, pergunto: o que vocês estão vendo? Eles respondem: “uma barata, uma abelha”, mas logo uma criança gritou: “é uma formiga” e eu perguntei o que ela estava fazendo. Thiago diz: “elas estão fazendo comida”. Eduardo diz: “será que é uma abelha?”. E Solange afirma: “elas estão passeando na floresta”.

Como se criou um interesse muito grande em ver os animais, mostrei o dinossauro e eles identificaram imediatamente. Depois deixei que olhassem o livro, para que vissem os outros animais nele contidos.

Observei que estavam cansados de ficar sentados, todos em círculo, então propus que trocassem a cadeira de posição - um de frente para o outro - e, como estávamos todos falando de animais, apresentei-lhes o poema de Vinícius de Moraes, *A pulga*.

A Pulga

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho

Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Com mais um pulinho
 Estou na perna do freguês

Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Com mais uma mordidinha
 Coitadinho do freguês
 Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Tô de barriguinha cheia

Tchau
 Good bye
 Auf Wiedersehen

Com o poema da pulga, cantamos e coreografamos. Neste momento, a professora foi tomar seu café e Ana ficou conosco. Um de frente para o outro e cantando, fomos dando mordidinhas com os dedos nas pernas do colega. Todas as crianças participaram, até o menor da sala que tem três anos. Foi muito divertido.

Após essa proposta de trabalho, expliquei às crianças que havia trazido lápis e folha e queria saber se eles gostariam de desenhar os animais que vimos e cantamos, todos concordaram. Desenharam muito, bati muitas fotos. Houve crianças cujos desenhos tinham mais detalhes, outros, após desenhar, queriam ver novamente o livro para buscar outros animais para seu desenho.

Uns ainda ficaram desenhando por um longo tempo e os outros foram brincar com os brinquedos cedidos pela sala do maternal.

Minhas reflexões: esqueci-me de perguntar o que eles acharam do poema de Vinicius. Estas crianças estavam mais participativas do que as crianças da Creche Monte Serrat. Deram-me mais elementos, observaram e interpretaram com mais propriedade os poemas de Jacques.

Florianópolis, 06 de outubro de 2009

É muito bom estar junto dessas crianças. Aproveitei que elas já me conhecem e se sentem bem à vontade comigo para apresentar minha proposta para aquela manhã.

Reuni as crianças e pedi que se sentassem todos em círculo nas cadeiras, expliquei qual seria nossa atividade do dia. Apresentei a parlenda, expliquei que essa não havia sido escrita por Vinícius de Moraes e nem por Jacques Roubaud:

Cadê o bolinho

Cadê o bolinho que tava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Tá no mato.

Cadê o mato?

O fogo queimou.

Cadê o fogo?

A água apagou.

Cadê a água?

O boi bebeu.

Cadê o boi?

Tá moendo o trigo.

Cadê o trigo?

A galinha comeu.

Cadê a galinha?

Tá botando o ovo.

Cadê o ovo?

O padre comeu.

Cadê o padre? Está indo rezar a missa.

Qual foi o caminho que ele fez?

Não li a parlenda, fui fazendo gestos e dizendo a sequência das perguntas. As crianças escutaram atentamente, repeti por três vezes, depois só perguntava “cadê o bolinho que tava aqui?” e as crianças iam dizendo toda a sequência. Quando constatei que eles já haviam entendido, apresentei o cartaz com as figuras e as crianças ficaram encantadas, pois as figuras e as setas iam dando toda a construção do pensamento.

As crianças logo aprenderam e foram me acompanhando através do desenho. São crianças espontâneas e a professora também ajudou a ler a parlenda. Eu iniciava e tudo virava uma grande brincadeira. Eles se

levantavam da cadeira iam até o cartaz e perguntavam à outra criança e essa respondia e já perguntava à outra e assim por diante.

Depois eles me pediram para ensinar outra e aproveitei para apresentar o poema de Vinícius de Moraes, *O Pato*:

O Pato

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho /
Paulo Soledade

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!

Lá vem o Pato

Pata aqui, pata acolá

Lá vem o Pato

Para ver o que é que há...(2x)

O Pato pateta

Pintou o caneco

Surrou a galinha

Bateu no marreco

Pulou do poleiro

No pé do cavalo

Levou um coice

Criou um galo...

Comeu um pedaço

De genipapo

Ficou engasgado

Com dor no papo

Caiu no poço

Quebrou a tigela

Tantas fez o moço

Que foi prá panela...

Quá! Quá! Quá! Quá Quá!

Quá! Quá! Quá! Quá Quá!

Quá! Quá! Quá! Quá Quá!

Achei que eles iriam ter dificuldade, já que não pude colocar o CD para que escutassem o poema, então eu mesma cantei, mas elas logo aprenderam e me seguiram na canção. Quando já sabiam, ficamos intercalando as músicas e a parlenda, foi uma manhã divertida.

Depois elas foram brincar e eu trouxe para elas seis teclados de computador e oito mouses, elas ficaram muito felizes e se organizaram com as cadeiras criando cantinhos. Alguns meninos haviam trazido uns

peões de metal e ficaram brincando no meio da sala. Eles me chamaram para mostrar o brinquedo e nós brincamos juntos. Ao final da manhã, apresentei para eles um DVD do Cirque du Soleil, eles ficaram vendo o circo e eu fui embora.

Florianópolis, 15 de outubro de 2009

Junto das crianças relembro os poemas da pulga e do pato de Vinícius de Moraes. Apresento os poemas *A Foca* e *O Relógio*:

A Foca

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho

Quer ver a foca
 Ficar feliz?
 É pôr uma bola
 No seu nariz
 Quer ver a foca
 Bater palminha?
 É dar a ela
 Uma sardinha
 Quer ver a foca
 Comprar uma briga?
 É espetar ela
 Bem na barriga
 Lá vai a foca
 Toda arrumada
 Dançar no circo
 Pra garotada
 Lá vai a foca
 Subindo a escada
 Depois descendo
 Desengonçada
 Quanto trabalha
 A coitadinha
 Pra garantir
 Sua sardinha

Propus às crianças uma performance e elas foram dando sugestões: Daniela disse que “a foca anda com o nariz para cima”, Thiago fez o gesto da foca desengonçada e Ingrid ressaltou a foca subindo a escada. Com essas sugestões, reunimos os movimentos e fizemos uma performance para esse poema. Foi um momento muito

divertido para as crianças, elas brincavam com as palavras. As crianças viram o poema como uma história, pois quando conversei com elas sobre o poema elas contavam o que estava acontecendo com a foca, numa sequência histórica.

A mesma coisa aconteceu com o poema do relógio, eu nem pedi sugestão e as crianças foram se organizando e mostrando formas de cantar e dançar o poema de Vinícius. A participação foi imediata, são crianças dispostas, brincam com a rima, dançam, criam novos movimentos para cada poema, elas mostram outras possibilidades para o fazer do poema.

A professora Nara os deixa à vontade e, com isso, eles têm liberdade de expressão. Senti muita diferença entre essas crianças e as da outra creche, tudo pelo mesmo item: liberdade de expressão. Constatei, a cada encontro, que o adulto atrapalha esse momento criativo das crianças, quando o torna algo pressionado, feito apenas para dar conta de um prazo, para uma apresentação. Quando chega de forma espontânea, a criação também acontece de maneira espontânea.

Após a performance, criada junto com as crianças, elas foram desenhar. Coloquei o CD de Vinícius de Moraes enquanto elas desenhavam e saíram desenhos incríveis da pulga, do relógio, do pato e de muitos outros elementos dos poemas. Daniela me chamou para mostrar seu desenho: “o pato pintou o caneco”, disse-me ela. A criança utilizou-se de um verso do poema e o desenhou. Eles gostaram tanto de poder expressar seu entendimento através do desenho que ficaram ali por muito tempo.

Florianópolis, 20 de outubro de 2009

Volto à creche Vó Inácia com uma proposta diferente, irei contar para as crianças a história de Rosana Rios, *Timóteo, o Tatu poeta*. Enquanto as crianças tomavam café no refeitório junto com a professora Nara, fiquei na sala e organizei o espaço, colocando um tapete colorido no meio da sala. Quando as crianças chegaram, foram sentando no tapete e se organizando. Mostrei minha proposta do dia, elas acharam boa e pediram que eu contasse a história. No momento que iniciei, observei que as crianças não estavam muito atentas à história, mas, quando comecei a criar suspense entre as ações das personagens e a ler as poesias rimadas do tatu Timóteo, as crianças mudaram sua postura.

Por achar a história muito extensa, resumi algumas falas das personagens, assim não ficou tão cansativa. Quando terminei, repetimos algumas rimas da história e as crianças se divertiram muito, elas pediam

para repetir sozinhas, então, após eu falar a rima, alguma criança habilitava-se a repeti-la.

Gostaram muito da rima:

Boa tarde, tatu Tonho!
 Está um dia medonho....
 Chove tanto lá na mata
 Que o rio virou cascata.

Outra rima que agradou às crianças:
 Proibir não adianta
 Quando a gente dança e canta,
 Quando a gente se alivia
 Fazendo história e poesia.
 Seja bicho, ou seja, gente,
 Quem quiser ser diferente
 Tem que ter sempre o direito
 De escolher qual é seu jeito!
 E quem quiser ser teimoso,
 Impedindo o que é gostoso,
 Acaba é arrependido
 De dizer que é proibido.
 Pois, mais dia menos dia,
 Também vai fazer poesia!

Após terminarmos a história, partimos para um diálogo sobre as ações do conto. Perguntei às crianças o que estava acontecendo com Timóteo. As crianças responderam que “a lua colocou o brilho nele e ele ficou gostando de poesia”. Quem não gostava de poesia? E as crianças responderam “os tatus mais velhos.” Perguntei ainda, a elas: e vocês, gostam de poesia? Elas responderam que sim e disseram ainda, que gostavam do poema do relógio, do pato, da pulga e da foca. Lembrei-os de que esses poemas são de Vinícius de Moraes. Questionei às crianças: se a professora Nara não deixasse mais vocês aprenderem poesia, o que vocês iriam fazer? Uma criança (Thiago) imediatamente respondeu: “eu ia dizer bem baixinho, porque agora eu gosto de poesia”.

Depois de conversarmos muito sobre a atitude de Madame Tatua e o seu conselho, partimos para trabalhar com massa de modelar. Reuniram-se em três mesas e distribuí as massas de modelar para que recontassem a história através das personagens modeladas. As crianças fizeram o tatu Tonho, tatu Timóteo, a minhoca, a lua, os buracos da lua, Madame Tatua e os outros tatus. Toda essa produção foi filmada e

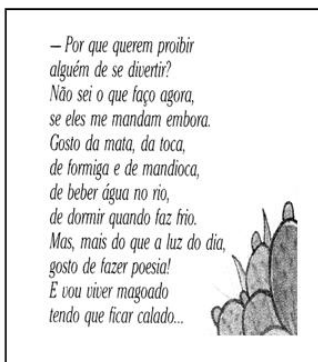
fotografada por mim e pela professora. Ao final do trabalho, Nara forrou uma mesa com um papel branco e cada criança colocou ali suas produções, ela colocava o nome da criança e o que ela produziu e, no meio da folha, ela escreveu o nome da história e do autor. Após essa atividade, as crianças foram para o parque, onde uma menina me pediu para que, na próxima vez que eu voltasse, levasse mais atividade de poesia: “Rô, na próxima vez você inventa mais atividade com a gente, pois essa foi muito legal”.

Florianópolis, 27 de outubro de 2009

Ao chegar à creche fui surpreendida por um lindo cartaz com toda a história de Timóteo, o tatu poeta. Como a professora não ficou o tempo todo no encontro passado, ela pediu para as crianças recontarem a história, aproveitou e escreveu tudo num cartaz e colocou na sala.

Não precisei trabalhar a história novamente, apenas com alguns poemas que estavam na história:

Proibir não adianta



Quando a gente dança e canta,
Quando a gente se alivia
Fazendo história e poesia.
Seja bicho, ou seja, gente,
Quem quiser ser diferente
Tem que ter sempre o direito
De escolher qual é seu jeito!
E quem quiser ser teimoso,
Impedindo o que é gostoso,
Acaba é arrependido
De dizer que é proibido.
Pois, mais dia menos dia,
Também vai fazer poesia!

Depois de ler as rimas, as crianças repetiram comigo cada verso. Em seguida, perguntei-as: de que fala é esse poema? E elas foram respondendo: “fala de lua, de poesia, dos tatus velhos, da dança, de formiga e de minhoca”. Perguntei ainda: alguém quer fazer outro poema? E Daniela tentou: “vou ficar calado pra não ficar magoado - proibir não adianta quando a gente dança e canta”. Fábio também arriscou: “a lua enfeitiçou e fizeram uma reunião e colocaram um cartaz grandão, pois não podia fazer poesia, então fizeram reunião”. Também

Eliton: “A madame Tatu chamou os tatus mais velhos e fizeram uma reunião cheia de buracão - veio a lua e enfeitiçou os tatus mais velhos e fizeram poesia”. Senti que as crianças tentaram fazer rima, para dar o som gostoso nas palavras.

Após trabalhar os poemas, propus uma atividade de pintura coletiva: cada mesa com quatro crianças recebia uma cartolina e várias colas coloridas. As crianças ficaram entusiasmadas, pintavam com os dedos e até com as mãos, foi uma atividade prazerosa para elas, reproduziram vários animais da história e dos outros poemas conhecidos. As cartolinas pintadas foram colocadas no pátio da creche para secar.

Depois foram brincar com vários brinquedos que haviam recebido de doação. Uma das crianças reuniu várias bonecas e começou a contar a história do Tatu para elas, quando me aproximei ela disse que era a professora e que estava ensinando poesia para as crianças (se referindo às bonecas) e ali ficou tentando dizer os poemas até a hora do almoço. Essas crianças realmente aproveitaram bem a história do tatu, como já vinham fazendo com os outros poemas.

Florianópolis, 03 de novembro de 2009

Voltei à Creche com a proposta de trabalhar a poesia de Elias José, *Rimas malucas* e *A abelha*, de Vinícius de Moraes. Para trabalhar as rimas desenhei cada verso:

RIMAS MALUCAS

Elias José

Cada macaco,
 Com seu galho.
 Cada galinha,
 Com sua linha.
 Cada vaca,
 Com sua jaca.
 Cada coelho,
 Com seu espelho.
 Cada gato,
 Com seu rato.
 Cada pato,
 Com seu prato.
 Cada marreco,
 com seu eco.
 Cada elefante,
 Com seu turbante.
 Cada leão, com seu jubão.
 Cada peru,
 Com seu gluglu.
 Cada tucano,
 Com o seu cano.

Iniciei mostrando cada cartão e perguntando o que elas viam. As crianças logo perceberam que havia rima nos versos. Quiseram saber se o poema era de Vinícius de Moraes, expliquei que esse era de outro poeta e o apresentei.

Duas crianças - Ramon e Ingrid - pediram para dizer o poema sozinhas, e foi o que aconteceu: primeiro Ramon, depois Ingrid. Disseram na sequência e com toda a rima, logo em seguida todo o grupo repetiu cada verso.

Logo após, apresentei o poema *A Abelha* e as crianças começaram a pensar nos movimentos. Reunimos as ideias das crianças, coloquei o CD do poema e dançamos fazendo os gestos propostos por elas. Em seguida distribuí pirulitos para todas e me pediram que colocasse o poema do pato, da foca, do relógio, da pulga e, assim, retornamos todos os poemas de Vinícius já conhecido por elas.

Mesmo com todo o barulho da construção no fundo da Creche, as crianças estavam atentas, participativas e contribuíram com a proposta do dia.

Levei como presente para o grupo, um bicho de pelúcia gigante – uma sapa - e deixei a seguinte tarefa: dar um nome para o animal e criar um poema. A professora Nara ficou incumbida de realizar essa tarefa com as crianças até o nosso próximo encontro. A produção do dia de hoje foi fotografada e filmada pela professora Nara.

Florianópolis, 10 de novembro de 2009

A proposta neste dia era trabalhar com o poema de Cecília Meirelles, *Os tamanquinhos*:

Troc... troc... troc... troc...
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
pelas portas dos vizinhos
vão batendo, Troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc... troc... troc...
no silêncio dos caminhos
alagados, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc... troc...
os que têm sedas e arminhos,
sonham, troc... troc... troc...
com seu par de tamanquinhos...

Para trabalhar esse poema, aproveitei a ideia que Alai me deu: andei pela sala de tamanco dizendo o poema de Cecília e fazendo som. Após escutarem, algumas crianças quiseram também colocar o tamanco e dizer o poema. Usar o tamanco como um recurso chamou a atenção das crianças: elas riam, achando engraçado o barulho que o objeto proporcionava, junto com o poema.

Quase todas elas usaram o tamanco e disseram o poema. Logo após, retomei com elas o poema de Elias José, *Rimas malucas*, mas, dessa vez, não usei o cartaz para que pudessem lê-lo. Apenas fui perguntando e, tanto Solange, como Thiago, Ingrid, Ramon, Daniel, Daniela e outros disseram sozinhos o poema sem nenhuma dificuldade.

Também fui perguntando ao grupo “Cada Macaco” e eles foram respondendo todos versos.

O cartaz para a leitura oral do poema surtiu bastante efeito, pois as crianças aprenderam o poema de forma que não precisaram mais olhar para as imagens.

E, por último, cobrei das crianças a tarefa que havia deixado no encontro passado: um bicho de pelúcia gigante, a quem deveriam dar um nome e criar um poema. Elas me contaram que primeiro deram o nome para a sapa e depois fizeram um poema. Na sala estava a sapa e ao lado um cartaz com o poema:

Sapa Beatriz
Turma da alegria

A sapa diz que gosta
Do rio e da folha..
Ela gosta do céu,
Do sol e da lua.
Ela pula, faz eube, uebe.
Estica a língua e
Come inseto.
Coloca seu vestido
E seu tamanco,
Pinta sua boca
E passa lápis de olho.
Ela se arruma toda
Para ir ao baile.
Chegando lá
Encontra o príncipe sapo.
Pula pula pula
Roda, roda sem parar
Se preparando pra casar.

Depois desta construção do poema eu só pude ficar muito satisfeita com as crianças e a professora Nara, que vem me auxiliando em todos os sentidos. As crianças foram brincar, umas de carrinho, outras de boneca, algumas criaram um palco e brincavam de contar história com os bonecos em forma de fantoche e houve as que pegaram a televisão de papelão e rodavam a história dos músicos de Bremen.

Florianópolis, 17 de novembro de 2009

Este era meu último dia de pesquisa nesta creche, então aproveitei para iniciar o encontro com uma avaliação. Perguntei às crianças:

- Vocês gostaram de aprender poesia?

Todos disseram que gostaram de aprender poesia, falavam juntos e mostravam-se interessados. Ficaram muito sérios quando falei que era meu último encontro. “Por que?” - me questionou Daniela - “fica conosco, nós gostamos de aprender”. Precisei explicar que o trabalho com elas foi excelente e que agora precisava escrever tudo que aprendi ali junto com o grupo.

- Quais as poesias que gostaram mais e por quê?

Neste momento todos falavam juntos, Ana, que estava na sala comigo, precisou pedir que cada um levantasse o braço para falar. Expliquei que gostaria de escutar cada criança, mas era preciso nos organizarmos.

- Yasmim iniciou a fala dizendo: “gostei da poesia do Tatu poeta”;

- Eduardo: “eu gostei da poesia da Girafa”;

- Flávio: “eu gostei do burro que é feito de letras e números”;

- Daniela: “eu gostei do feitiço na história que fez o tatu gostar de poesia”;

- Ingrid: “gostei quando o tatu fez os buracos na reunião, assim eles gostaram de poesia”;

- Thiago: “gostei quando os tatus se transformaram em poetas”;

- Leonardo: “Gostei das poesias de Vinícius, a pulga”;

- Ramon: “gostei do leão do Jacques Roubaud” (ele pronunciou jaque Robô);

- Daniela volta a falar: “eu gostei de dançar a poesia da abelha”;

- Anderson: “Gostei do burro e do tatu poeta”;

- Yasmim: “das poesias de todos os livros”;

- Ingrid diz ainda: “eu também gostei da poesia da Cecília dos tamancos, foi legal fazer de tamanco”;

- André: “foi tudo legal, eu dancei bastante e gostei da poesia do relógio, do tic tac”;

- Gabriela: “eu gostei daquele que fala 'cada macaco no seu galho- cada galinha com sua linha...’”

Neste momento as crianças pedem para dizer as rimas engraçadas de Elias José e juntas foram dizendo:

Cada macaco,
Com seu galho.
Cada galinha,
Com sua linha.
Cada vaca,
Com sua jaca.
Cada coelho,
Com seu espelho.
Cada gato,
Com seu rato.
Cada pato,
Com seu prato.
Cada marreco,
com seu eco.
Cada elefante,
Com seu turbante.
Cada leão, com seu jubão.
Cada peru,
Com seu gluglu.
Cada tucano,
Com o seu cano.

Depois cada criança disse sozinha a rima. Foi importante ver o quanto meu trabalho surtiu efeito, fazendo-as aprender diversos poemas. Provoquei ainda suas memórias e comecei a parlenda: “cadê o bolinho que estava aqui?”. E elas, de imediato, foram respondendo toda a parlenda até finalizar com cócegas.

Cadê o bolinho que tava aqui?
 O gato comeu.
 Cadê o gato?
 Tá no mato.
 Cadê o mato?
 O fogo queimou.
 Cadê o fogo?
 A água apagou.
 Cadê a água?
 O boi bebeu.
 Cadê o boi?
 Tá moendo o trigo.
 Cadê o trigo?
 A galinha comeu.
 Cadê a galinha?
 Tá botando o ovo.
 Cadê o ovo?
 O padre comeu.
 Cadê o padre? Está indo rezar a missa.
 Qual foi o caminho que ele fez? (cada um faz
 cócegas no outro)

Combinei com elas que, como era meu último dia, gostaria de fazer uma festa e que queria saber o que deveria ter neste dia e elas escolheram: cachorro quente, bolo de chocolate, pudim, pirulito, balas e refrigerante. Perguntei se elas gostariam de apresentar alguma coisa para as crianças menores no dia da festa e elas optaram por apresentar a performance que criaram para a pulga do poema de Vinícius de Moraes.

Ensinei ainda, o poema *A Casa*, de Vinícius, e as crianças aprenderam de imediato. Depois, distribuí balas e pirulitos e foram brincar no parque. Saí dali muito satisfeita com as crianças, com os poemas e com o efeito que tudo isso provocou na creche.

Florianópolis, 20 de novembro de 2009

Fui para creche para promover uma festinha para as crianças e foi o que aconteceu. Elas estavam me esperando: todas com os rostos pintados. Organizamos a mesa na sala dos menores e na outra sala reunimos toda a creche, então as crianças apresentaram uma dança e depois apresentamos algumas poesias de Vinícius de Moraes: *O Pato*, *A Pulga*, *A Abelhinha* e algumas parlendas. As crianças estavam animadas, queriam apresentar várias performances, para alguns convidados.

Depois da festinha, as crianças me chamaram para mostrar o cartaz que elas fizeram que dizia: Rô nós gostamos muito de você.

Entreguei para a professora a avaliação das crianças e uma cópia de todas as poesias trabalhadas de Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, as rimas de Elias José e as várias parlendas.

Ao final do encontro, Nara me entregou uma avaliação sobre minha pesquisa na creche, que dizia o seguinte:

Avaliação

A turma da alegria estava desenvolvendo inúmeras atividades referentes ao projeto de literatura: Era uma vez..... e a vinda da pesquisadora acrescentou e enriqueceu o projeto, tendo como principal instrumento a poesia. Despertou nas crianças um enorme fascínio pela poesia. As aulas tornaram-se mais excitantes, tudo era diferente, os olhinhos brilhavam e as crianças participavam de forma prazerosa, vivendo novas experiências, enriquecendo seus vocabulários e aprendendo a pensar e criar.

Um fato interessante e que é importante destacar, em alguns momentos da aula em que estava sozinha com elas eu questionava as regras das brincadeiras e as mesmas começaram a sugerir modificações, para que a brincadeira se tornasse mais agradável e diziam, “ lembra Nara, na música do relógio da Rô, eu pedi que fizesse assim e ela gostou”. As crianças criavam movimentos, gestos para a poesia, então em outras situações na sala comigo elas também começaram a optar, tudo por causa da oportunidade que a pesquisadora criou nas crianças.

De modo geral tudo foi muito proveitoso e divertido, enfatizando o avanço no que se refere à participação efetiva das crianças nas atividades propostas pela pesquisadora e o quanto estas evoluíram seu pensamento, linguagem e expressão ao explorar as poesias apresentadas. Que bom que tiveram a possibilidade de participar desta encantadora experiência.

Professora Nara

DOCUMENTOS DO PROCESSO

Creche Nossa Senhora do Monte Serrat

2- Diário de Campo

Florianópolis, 15 de maio de 2009

Hoje visitei a Creche Nossa Senhora do Mont Serrat, espaço já conhecido por mim, por nela ter atuado, desde 2005, como Coordenadora Pedagógica.

Fui até lá para conversar com a Diretora da creche e com a Coordenadora, Mari. Minha visita, nesse momento, foi apenas para apresentar minhas intenções de pesquisa dentro da unidade. Falei sobre meu projeto, mas não entreguei nada, porque o projeto ainda não está concluído.

A diretora me convidou para participar da reunião pedagógica do dia 27 de maio, a partir das 7:45 h, com um café. Nesse dia, apresentei meu projeto de pesquisa e fiz uma dinâmica com os professores, sensibilizando-os para a poesia na infância.

A intenção do projeto é trabalhar com as crianças de três a cinco anos que, para a instituição, corresponde ao Primeiro, Segundo e Terceiro Períodos. No primeiro período, trabalha a professora Vera, com as crianças de três anos; no segundo, a professora Marluce, com as crianças de 4 anos; e, no terceiro, a professora Marli, que, por motivo de saúde, hoje não estava na creche.

A coordenadora Mari apresentou um pouco da dinâmica pedagógica da unidade. Todas as segundas feiras as professoras entregam seu planejamento, para que Mari fique a par das intenções delas. O grupo de estudo acontece quinzenalmente e todos os professores participam. Existem projetos coletivos, como: alimentação, valores, sexta feira interativa e aniversariante do mês, que são avaliados e organizados em todas as reuniões pedagógicas. Este mês será organizado também os preparativos para a festa junina do dia 11 de julho.

Após conversarmos muito, visitei as salas e falei de forma superficial sobre minha pesquisa para os professores, pois na reunião pedagógica terei mais tempo para apresentar minha ideia. Saí da Creche na hora em que as crianças foram para o refeitório almoçar.

Florianópolis, 27 de maio de 2009

Participei da reunião pedagógica que tinha como pauta:

- café do aniversariante do mês;
- momento de reflexão;
- a apresentação do meu projeto;
- apresentação do projeto do meio ambiente;
- organização da festa junina;
- avaliação dos profissionais.

A reunião iniciou-se às 08h30min com a palestra da Irmã Elizabeth sobre espiritualidade. Logo após, a Irmã Edith apresentou-me ao grupo e pediu que eu apresentasse aos professores meu projeto. Dividi minha apresentação em três momentos: primeiro falei do projeto, quais eram meus questionamentos, com quais idades iria trabalhar; num segundo momento trabalhei com o grupo a história do tatu poeta, de Rosana Rios, destaquei as páginas da história e a distribuí pelo grupo e, na sequência da história, íamos lendo até que todos terminassem e conhecessem a história, então o grupo discutiu sobre a história e seu enredo; em um terceiro momento, entreguei para cada um uma pequena pedra e fiz a cada um a seguinte pergunta: o que você faria com essa pedra? Todos pensaram e responderam:

- o muro de sua casa/ guardar para os momentos de dificuldade/ construção/ para dar energia/ colocar no pé da planta/ para brincar/ colocar debaixo da porta/ dar para a filha para colecionar/ uma sopa/ fazer massagem/ jogar amarelinha/ jogar no mar/ fazer peixinho no mar/ chocalho/ dar para a irmã/ guardar/ juntar as pedras. Após todos falarem li uma poesia de um autor desconhecido:

A PEDRA

"O distraído nela tropeçou...
 O bruto a usou como projétil.
 O empreendedor, usando-a, construiu.
 O camponês, cansado da lida, dela fez assento.
 Para meninos, foi brinquedo.
 Drummond a poetizou.
 Já, David matou Golias, e Michelangelo
 extraiu-lhe a mais bela escultura...
 E em todos esses casos, a diferença
 não esteve na pedra, mas no Homem!
 Não existe "pedra" no seu caminho
 que você não possa aproveitá-la para o seu
 próprio crescimento."

Para terminar minha apresentação, li o poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

O próximo item da reunião foram os detalhes para a festa junina, discutiram quando seria e de que maneira seria. Após essa discussão, saí da reunião, já que o item seguinte seria a avaliação do grupo e era muito cedo para eu participar.

Florianópolis, 03 de junho de 2009

Meu primeiro encontro com as crianças este ano, foi na manhã de quarta-feira, dia 03 de junho de 2009.

Cheguei à sala de aula e encontrei a auxiliar Sônia brincando com as crianças. No início, estranhei, pois não a conhecia. Ela não participou da reunião pedagógica, mas conversamos e nos apresentamos.

Em seguida, eu me apresentei para as crianças, algumas disseram que já me conheciam da história da carambola e do elefante.

A sala estava dividida, algumas crianças brincavam num canto da sala de casinha; outras espalhavam livros pelas mesas e estavam ali olhando as gravuras. Aproveitei que existia um grupo que estava com as literaturas e fiquei por ali, para recolher dados para a pesquisa.

Uma criança ficou mais próxima de mim e apresentou-me um livro, foi folheando página por página e explicando-me cada parte. Ela disse que cada página tinha uma surpresa, então não podia espiar a página seguinte. O livro era do autor Istando Banyai e tinha como título *Zoom*, era da editora Brinque-Book. Realmente, o livro era muito interessante, pois, a cada página a figura ia entrando na próxima figura e ficando pequena. A criança, ao final da apresentação, explicou-me que, se comesse o livro de trás para frente, a figura ia crescendo.

Nesse momento, a professora Marli chegou à sala e pediu para as crianças reorganizarem o espaço. Elas ajudaram a fazer um círculo com as almofadas e o tapete ao centro. Marli pediu que todos se apresentassem, já que era o primeiro dia de Sônia e meu. A apresentação começou comigo, expliquei o que estava fazendo ali. Depois disso, cada um disse seu nome e falou onde morava.

A maioria era da comunidade do Mont Serrat. Camile, Gabriel, Amabili, Kauynã, Letícia, Maria Fernanda, Naiara, Claudia, Marcelo, Fabyellen, Kaillayne, Gabriela, Ariane. Há mais crianças matriculadas nesta sala, mas só os outros participam no período vespertino. Para descontrair, a professora iniciou uma música “todo mundo tem um nome diga lá qual é o seu”. A cada estrofe da música, era preciso um gesto diferente, assim Marli fazia-o e todos nós repetíamos.

Quando já haviam dito o nome, a professora pediu para que todos, em silêncio, escutassem os barulhos de fora da sala. Após reconhecerem os barulhos, a professora tinha uma proposta de contar uma história: *Falou Comigo? - Aprendendo sobre Atenção*, de Claire Llewellyn e Mike Gordon, da editora Scipione. Constatei que a história foi contada com uma intenção: fazer com que as crianças prestassem

atenção em seu trabalho de pintura com tinta guache. Uma frase que se repetia na história “se você não presta a atenção isso causa problemas”.

A proposta dessa manhã foi confeccionar um binóculo. A professora lembra as crianças sobre a frase da história. Cada criança recebeu dois rolinhos de papel higiênico para pintar. Cada mesa ganhou uma única cor para pintar, mas logo em seguida as crianças pediram outras cores. Marli e Sônia colocaram mais cores, misturaram e disseram que agora era outra cor. Elas iam descobrindo e dizendo: “misturei vermelho e amarelo ficou alaranjado”; “o azul com vermelho ficou roxo”, e assim por diante. As crianças aproveitaram bem a atividade.

Após terminarem a atividade, lavaram as mãos e foram para o parque, pois estava muito frio e o sol já havia aparecido. São crianças que gostam de falar muito, e não observei nenhuma agressividade entre elas.

Após o parque, foram todos almoçar no refeitório, inclusive eu. Fizem seu momento de higiene e foram dormir, foi neste momento que as deixei.

Florianópolis, 08 de junho de 2009

Hoje fui à creche no período vespertino, pois queria conhecer um pouco mais da rotina pedagógica.

A professora Marli estava sozinha na sala, organizando os colchonetes junto com algumas crianças. Naquele momento, estava previsto uma aula de dança com a professora Rosângela, mas como esta precisou participar do grupo de estudo, a aula de dança ficou para mais tarde. Assim, a professora Marli propôs às crianças irem ao parque, enquanto a professora de dança estava no grupo de estudo.

A aula de dança aconteceu com as duas turmas juntas - II período e III período -, por causa do tempo que Rosângela precisou se afastar. Entretanto, as duas turmas juntas deixaram as crianças muito agitadas, de forma que foi preciso chamar a atenção delas por várias vezes e reorganizar o espaço, para que todas coubessem na sala e pudessem sentar em cima do tapete.

A aula iniciou-se com vários exercícios de alongamento, percebi que as crianças já estavam acostumadas com aquela dinâmica. Todos participavam com entusiasmo. Depois, a professora Rosângela explicou às crianças que iria apresentar uma melodia de festa junina para que eles conhecessem a letra da música. Inicialmente, ela colocou o som e ajudou as crianças a cantarem. Só depois que as crianças já sabiam a

letra, ela pediu que levantassem e observassem os gestos que ela iria propor para aquela melodia. Elas estavam entusiasmadas e muito animadas para dançar. Primeiro, todos repetiam os gestos de Rosângela; depois, iniciaram a dança em círculo; em seguida, todos escolhiam um par; então voltavam para o círculo e a dança se dava de forma individual. As crianças acompanhavam Rosângela a cada passo que foi proposto.

A música escolhida por Rosângela era da cantora Eliana, do CD *É noite de São João* que diz:

Tem, tem, tem pipoca
tem
Tem animação
Tem pé-de-moleque,
paçoquinha, pinhão
É noite de São João

A fogueira tá queimando
Vamos pular e dançar
Quando a sanfona tocar
Quero ver cada um
pegando seu par

Toca, toca sanfoneiro
Toca, toca sem parar
O "arraiá" tá enfeitado
Minha gente vamos lá

Toca, toca sanfoneiro
Toca, toca sem parar
Não quero ninguém parado
balanceio, vamos lá.

Ao final da música, Rosângela convida todas as crianças para se deitarem no tapete e escutarem uma música mais calma, com o objetivo de tranquilizá-las para a hora da janta.

Florianópolis, 15 de junho de 2009

A manhã começa com muitas brincadeiras diversificadas. Marli apresenta, como opção para um dos grupos de crianças, um jogo de memória de sombras. Brincamos com elas por um bom tempo, pois estavam interagindo muito bem com os materiais. Depois, distribuíram

as peças do jogo e viraram-nas para que procurassem as iguais. Elas riam e se divertiam muito, fizeram isso por muitas vezes. Fomos para o lanche.

Quando voltamos para a sala, Marli reuniu-as na rodinha e organizou os trabalhos em envelopes do semestre, junto com as crianças. Cada uma colocou suas atividades dentro do envelope e o enfeitou. Marli avisa que haverá aula de inglês, porém, enquanto o professor não aparecia, a professora brincou com todos de ginástica e caretas, cada um se esforçava mais que o outro para fazer uma careta bem feia. Rimos muito, pois as crianças foram espontâneas em suas performances.

Começou a aula de inglês com o professor Luiz. Esse momento foi realizado com muitas imagens e jogos, as crianças ficaram bem à vontade para participar da aula. O professor mostrou figuras e perguntou: brinquedo, natureza ou objeto? Conforme o que elas escolhiam, ele mostrava a imagem e perguntava em inglês o nome do objeto ou brinquedo e assim por diante.

Luiz conta uma história sequenciada. As crianças estavam atentas às várias vezes que Luiz mostrava as gravuras. Quando acabou a história, convidou-as para caminhar pela sala e, a todo o momento, ele dava uma ordem diferente e elas o acompanhavam, como: andar de bicicleta; dançar; voar; andar de ônibus; voar de vassoura da bruxa; andando e colocando mais gestos.

Trabalharam, ainda, com as cores, os números, os objetos, elementos da natureza, família (vó, pai, mãe etc...). Também se utilizou dos elementos do corpo: nariz, boca, orelha, pescoço, cabelo; formas de cumprimento, tudo foi acompanhado através de música e gestos. Ainda que a aula estivesse divertida, Sofia não participou de nenhuma atividade proposta pelo professor.

Florianópolis, 09 de julho de 2009

Ao chegar à creche, conversei com a professora Marli sobre minha proposta para aquela manhã. Mostrei para ela o livro de Jacques Roubaud e suas poesias, ela achou uma boa ideia. Tinha, como procedimento metodológico, alguns questionamentos, que precisavam ser respondidos durante o trabalho:

- Que sentido as crianças dão para o poema?
- Como se relacionam com o poema?
- Que outras possibilidades elas apresentam para o poema?

Após a hora do café, as crianças e a professora foram para a sala e sentaram-se em círculo para organizarem as atividades do dia. Marli,

sempre muito organizada e tranquila com as crianças, oportunizando o diálogo e a interação, depois de conversar sobre a festa junina, passou-me a palavra para que apresentasse minhas intenções de trabalho para aquela manhã.

Iniciei dizendo que havia trazido um livro de poemas e queria saber a opinião delas sobre aquele material, disse que o autor do livro chamava-se Jacques Roubaud. Abri o livro e mostrei as imagens que ele continha - a primeira foi do Asno, e as crianças imediatamente disseram que era parecido com o burro do Shrek. Perguntei a elas de que era feito aquele animal, disseram que era feito de nome. Num primeiro momento, não compreendi o que estavam dizendo, porém, continuei perguntando e elas responderam: “tem o nome da Claudia (C), do Marcelo (M), do Kauynã (K)”, ficaram nomeando várias crianças, até que compreendi que estavam se referindo às letras. Riram muito ao ver a girafa, a vaca, mas, quando mostrei o dinossauro, elas não o reconheceram de imediato, de maneira que precisei virar a página, pois a imagem do dinossauro ocupou as duas páginas. Expliquei-lhes que esse animal era tão grande que precisou de duas páginas. Uma das crianças me disse que a gravura parecia com um dragão e outra me respondeu: “parece com o dino da televisão”, mas logo em seguida, Marcelo disse em voz alta: “isso é um dinossauro bem grande”.

Mostrei a capa do livro com todos os animais e as crianças diziam, “eles tem muitos nomes”. Como elas já reconhecem o seu próprio nome e de alguns colegas, ficaram encantadas em ver aquelas letras. O encantamento foi tanto que não perceberam que o animal também era constituído de números. Apontei para os símbolos e perguntei o que era aquilo e me responderam: “é o dois, tem muito dois aí.” Marli perguntou: “o que é o número dois?” e Kauynã responde imediatamente: “é um número”. Então, a professora pergunta novamente: de que são feitos os animais? e alguns dizem: “de nome e de número”. Explico ao grupo que o nome de todas as pessoas é feito de letras iguais aos animais de Jacques Roubaud.

As crianças pegaram o livro, folhearam e observaram bem de perto os animais. Após vê-los, expliquei que ao lado das figuras dos animais estava o poema e que eu gostaria de lê-lo para elas e saber a opinião de cada criança. Iniciei lendo o poema do asno:

O asno entre dois baldes de aveia

Então eu vou ou eu volto
 Se eu volto então não vou
 E se eu vou então não volto
 Mas se eu vou então vou

E se volto então eu volto
 Talvez se eu for e voltar
 Voltar e for do mesmo modo
 Talvez tudo vá melhorar

Antes eu ia, antigamente,
 E voltava depois, posteriormente;
 Hoje o medo de que, lá atrás
 Um dos baldes possa ser roubado
 Me deixa muito angustiado:
 Então não vou nem volto mais.

Elas se divertiram, por causa da sonoridade que as palavras provocavam no momento da leitura. Perguntei às crianças: “o que está acontecendo aqui”? Elas me responderam: “ele quer voltar-voltar, porque ele estava preocupado com o balde, alguém podia roubar”. Claudia nos disse ainda: “esse homem que escreveu é muito engraçado”. Ao mostrar a página da formiga, elas pediram para que eu lesse o poema.

As crianças riram muito, a primeira observação que elas fizeram foi: “as formigas estão mostrando as letras. Tem uma subindo e as outras estão descendo e levando a letra do nome da Camile (C).” Sofia quis saber se o autor existia, onde morava e como falava. Expliquei que Jacques Roubaud morava na França, falava francês, que ficava bem longe da creche, e que ele continuava escrevendo outras poesias. Sofia disse ainda: “É muito bonito o que ele diz, eu gostei.”

Após olharem o livro e conversarmos, as crianças saíram do círculo em que estavam sentadas e foram para a outra sala, pegaram as mãos uma das outras e começaram de forma espontânea a repetir um trecho dançando:

“eu não sei se vou ou se volto,
 se eu voltar vou cuidar do meu balde.”

Repetiam as frases criando mais um momento de experiência, tudo soou como uma grande brincadeira, elas se envolviam a todo o momento com o ritmo, o som, as letras e os animais. Sentiam a vibração das palavras que o poema proporcionou. A linguagem poética motivou as crianças a muitas reações fantásticas. Elas estavam ali abertas a aprender e a fim de se divertirem.

As crianças interagiram, trocaram ideias, brincaram, cooperaram, expressaram seu conhecimento prévio acerca do mundo. Elas criaram um novo enredo, uma nova possibilidade de trabalho para o poema de Roubaud - a dança. Foi um momento de experimentação e de descoberta, contudo, foi a primeira vez que elas tiveram o contato com a leitura de um poema.

Voltarei para a creche para continuar meu trabalho e, com certeza, apresentarei outros poemas de Jacques Roubaud a elas.

Marli convidou as crianças a fazerem argolas e enfeitar a sala para a festa junina, que irá acontecer no final de semana. As crianças recebiam as tiras coloridas e montavam as argolas junto com a professora. Depois, duas crianças ficaram com a Marli para terminar o envelope dos trabalhos que iriam para casa. As outras crianças que já haviam feito, ficaram com Sônia, escutando a história de Patricia, ela leu o conto e depois convidou-as para recontá-la. Algumas crianças utilizaram o livro, mostrando as imagens aos seus colegas e contando do jeito delas.

Florianópolis, 14 de julho de 2009

Quando cheguei à creche, as crianças do III período estavam no refeitório, pois era hora do lanche, depois a professora encaminhou todas para a sala. Não participei da roda que a professora propôs para o grupo, porque a professora do maternal estava sozinha na sala e me pediu que ficasse com as crianças para que ela pudesse tomar café.

Logo após o seu café, voltei para a sala do III período e as crianças estavam no momento da aula de dança. Fiquei ali observando por um tempo. A professora colocou o vídeo da Xuxa para que a turma visse a coreografia da música. Logo em seguida, ela dançou com as crianças, pedindo que se lembrassem do movimento que a Xuxa utilizou no vídeo e todos dançaram muito.

Logo após a dança, Marli veio para a sala, organizou uma fila e levou-as para o parque e, mesmo lá no parque, elas ainda perguntavam sobre Jacques Roubaud: quiseram saber se ele estava vivo e se eu o conhecia. Fiquei conversando com elas por um bom tempo, e, logo em

seguida, brincaram no balanço e na areia, construindo bolinhos de aniversário. Percebi que, devido à falta de funcionários, os que estavam trabalhando demonstravam cansaço.

Voltamos para a sala e nos organizamos para o almoço.

Florianoópolis, 19 de agosto de 2009

Ao chegar à creche fui recebida pela diretora. Ela, ao me cumprimentar, disse que todas as crianças iriam ao teatro naquele dia e que eu também estava convidada.

Desta vez, fui para a sala do IIº período, pois meu objetivo era ficar um tempo observando cada turma, só depois começaria efetivamente a trabalhar com as crianças.

Foi tranquilo chegar até elas, uma vez que já me conheciam de outros espaços da creche. Então, ajudei a professora Fernanda e a auxiliar de sala Maria Aparecida (Cida) a colocar os crachás nas crianças; acompanhá-las ao banheiro e oferecer-lhes água. Ao terminar, era preciso esperar o transporte, enquanto isso eu fui tomar um café na sala dos professores.

Nessa sala, encontrei a coordenadora pedagógica Mari muito chateada, porque havia incentivado uma criança a comer no refeitório (esta criança pertence ao IIº período), o que motivou que a professora Fernanda gritasse com ela, dizendo para que não ficasse ao lado das crianças, pois isso as deixaria muito manhosas. Fiquei ali, mas não pude conversar muito com Mari, pois Fernanda logo entrou na sala. Contudo, não a deixei sem uma orientação, disse apenas que seria preciso conversar com o grupo e rever algumas questões que dizem respeito ao projeto político pedagógico daquela unidade.

Fomos chamadas, pois o transporte havia chegado, e era preciso organizar as crianças. Dividiram a saída da seguinte forma: primeiro foi o IIIº período; depois o IIº período e, por último, foi o Iº período. Da forma que organizaram, os menores não esperariam muito tempo no teatro até o espetáculo começar.

As crianças do IIº período estavam muito agitadas e as professoras muito irritadas. Por trabalhar a trinta anos com crianças, consigo compreendê-las, uma vez que o ambiente no morro onde elas moram é muito precário, de forma que elas têm muito a descobrir; é perfeitamente compreensível todo esse movimento, barulho e euforia. Desde que estive na sala do IIIº período, no primeiro semestre, não percebi nenhum mau trato, mas algumas precariedades nas posturas pedagógicas.

O espetáculo apresentado para as crianças no teatro Álvaro de Carvalho foi muito divertido, havia muitos gestos, dança, caricaturas e brincadeiras com bolas coloridas no meio do palco. As luzes faziam um efeito mágico nos objetos coloridos; as performances eram criativas e maravilhosas. A peça se chamava “*Oras bolas*”. O elenco interagia com as crianças, trazendo para o meio do palco muitas caixas, triângulos diferentes e muitas bolinhas de sabão. As músicas tinham ritmos animados, fazendo com que as crianças e os adultos aplaudissem.

Além de nós, havia mais cinco escolas com crianças de várias idades, e, em todo esse espaço, apenas duas crianças de diferentes unidades escolares da nossa choraram.

Foi uma manhã divertida. Na volta, as crianças estavam mais eufóricas ainda, falavam o tempo todo, durante o transporte e na hora do refeitório. Isso deixou as professoras irritadas. Não havia quem “controlassem” aquelas crianças. Era prevista toda aquela agitação, em razão de o espetáculo ter encantado pequenos e grandes.

Florianópolis, 24 de agosto de 2009

Quando entrei na sala, as crianças estavam brincando de jogos de encaixe, a auxiliar deixou-as bem a vontade para que brincassem. Porém, quando a professora Fernanda entrou, pediu para que todos organizassem os brinquedos, fizessem um círculo e sentassem no tapete, pois o momento era de sistematizar as atividades do dia.

Fernanda, por estar pouco tempo trabalhando nesta sala e não possuir muita experiência, ainda, tem muitas dificuldades em manter um diálogo com a turma. O tempo todo é interrompida e testada por eles: levantam no momento em que é para sentar; pedem para ir ao banheiro na hora da história; riem quando ela pede silêncio. Constato com isso, uma tensão muito grande de ambos os lados.

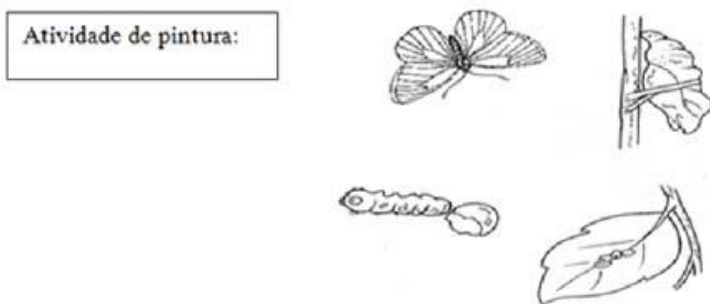
É preciso criar regras com as crianças, uma vez que fazem o que querem, mesmo desrespeitando os seus pares. Fernanda precisa sentar com as crianças e estabelecer várias normas para dentro da sala, para o refeitório, para o momento da roda e para a ida ao banheiro. As crianças precisam perceber como e de que forma elas devem interagir na creche, isso ajudará a dar noção de tempo e espaço a elas.

A coordenadora Mari entrou e participou da roda. Uma das crianças aproveitou a presença dela para sair do lugar e criar uma agitação no ambiente. Mas a professora imediatamente chamou a atenção de Mari na frente das crianças, pois, naquele momento, Fernanda estava fazendo algumas combinações com as crianças. Uma

das normas estabelecidas foi que as crianças servir-se-iam sozinhas na hora do refeitório. Ela aproveitou esse momento para orientar como seria: Fernanda disse que não poderia haver desperdício; cada um iria na hora que a professora chamasse; seria preciso colocar pouco no prato; não comer demais. Por último, ela explica que aqueles que não obedecessem, seriam servidos por ela. Como o momento da organização das regras gerou uma boa discussão e todos queriam falar ao mesmo tempo, foi pedido que levantassem o dedo para falar, para que todos tivessem a chance de expor sua opinião.

Depois disso, passamos para a hora da história, a proposta do dia era falar sobre a borboleta. Fernanda perguntou ao grupo como se diz borboleta em inglês e muitos responderam: “butterfly.”

Após a narração da história, algumas crianças recontaram-na, pois o objetivo da professora era propor às crianças a elaboração de um livro. Em seguida, ela entregou uma folha para que cada um pintasse o desenho com as cores que quisesse. A folha trazia a evolução da borboleta. As crianças apenas pintaram e devolveram em seguida para a professora.



Após a atividade, Fernanda convidou todas as crianças para irem à brinquedoteca. Neste local, elas colocaram fantasias, brincaram de casinha, maquiaram-se, pentearam as bonecas. Esse é um espaço com muita diversidade de objetos. Elas estavam alegres e dispostas à brincadeira, mas como uma criança havia incomodado muito na hora da pintura, foi impedida pela professora Fernanda de brincar com os brinquedos desse espaço. E foi o que aconteceu, ela ficou sentada o tempo todo, enquanto os outros circulavam pela brinquedoteca. Posso dizer que “não brincou”, entre aspas, pois ficou na frente do espelho fazendo caretas e dançando. Para a professora, esta criança ficou de castigo, afastada das outras crianças, mas isso não é verdade, porque, de

vez em quando, alguma criança aproximava-se e dava seu brinquedo para ser manipulado.

Saímos daquele local só na hora do almoço.

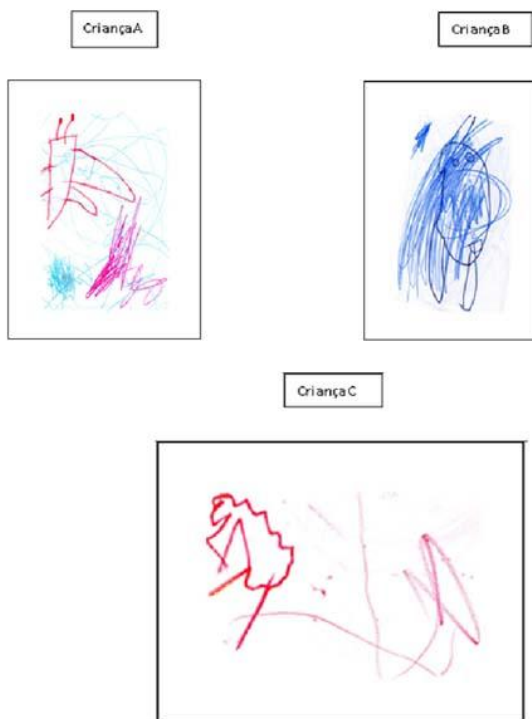
Florianópolis, 04 de setembro de 2009

Ao chegar à creche, observei que as crianças estavam sendo servidas no refeitório pela diretora e que a auxiliar Cida e a professora Fernanda não haviam vindo trabalhar. As crianças, quando me viram, gritaram “é a Rô, é a Rôo...”. Fiquei muito apreensiva, porque havia trazido os poemas de Jacques Roubaud para iniciar uma atividade com as crianças e precisava da presença dos profissionais da sala para que dessem continuidade ao trabalho.

A diretora pediu para que a auxiliar de sala Sônia ficasse comigo na turma do IIº período. Foi um tanto difícil o começo da conversa com as crianças, pois elas nunca tinham ouvido falar em poema ou poesia e tinham muito pouco repertório de histórias infantis, o que dificultou nosso diálogo nos primeiros momentos. Porém, não deixei que esses detalhes interrompessem minha proposta de trabalho.

Tirei da bolsa o livro de Roubaud e mostrei-o a elas. A curiosidade foi grande: queriam ver as figuras, perceberam que os animais eram feitos de letras, iguais aos nomes deles. Li apenas o poema do Asno, porque esta turma tem menos tempo de concentração do que a dos maiores, então, dei, a cada um, uma folha de papel em branco e lápis colorido e pedi que desenhassem o que escutaram sobre o poema do Asno.

No primeiro momento eles não desenharam o que propus, mas comecei a falar sobre as ações do Asno e logo em seguida algumas crianças desenharam à sua maneira.



Florianópolis, 09 de setembro de 2009

Hoje fui à creche mais preparada para trabalhar com as crianças, sabendo, a partir do último encontro, que elas gostavam de música e de expressar no papel suas ideias. A proposta era trabalhar com os poemas de Vinícius de Moraes – o CD d'A *arca de Noé*. Primeiro, relembré-as de que no livro de Roubaud havia imagens de animais feito de números e letras e que o próximo autor não iria ter imagens, mas que elas poderiam desenhar a partir do poema. Foi lido o poema *A Pulga* e falado sobre Vinícius de Moraes:

A Pulga
Vinicius de Moraes
Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho

Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Com mais um pulinho
Estou na perna do freguês
Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Com mais uma mordidinha
Coitadinho do freguês
Um, dois, três
Quatro, cinco, seis
Tô de barriguinha cheia
Tchau
Good bye
Auf Wiedersehen

Depois que as crianças escutaram o poema, coloquei o CD e com gestos fomos criando uma coreografia. Os pulinhos eram feitos com os dedos; o freguês era a outra criança; as mordidinhas eram feitas nas pernas do colega com os dedos; a barriga, cada um esfregava a sua.

O próximo poema que trabalhei com elas foi *O Pato*:

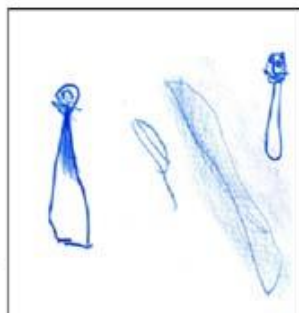
O Pato

Composição: Vinicius de Moraes / Toquinho /
Paulo Soledade

Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
 Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
 Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
 Qüén! Qüen! Qüén! Qüen!
 Lá vem o Pato
 Pata aqui, pata acolá
 Lá vem o Pato
 Para ver o que é que há...(2x)
 O Pato pateta
 Pintou o caneco
 Surrou a galinha
 Bateu no marreco
 Pulou do poleiro
 No pé do cavalo
 Levou um coice
 Criou um galo...
 Comeu um pedaço
 De genipapo
 Ficou engasgado
 Com dor no papo
 Caiu no poço
 Quebrou a tigela
 Tantas fez o moço
 Que foi prá panela...
 Quá! Quá! Quá! Quá Quá!
 Quá! Quá! Quá! Quá Quá!
 Quá! Quá! Quá! Quá Quá!



CriançaB



CriançaA

Perguntei às crianças o que aconteceu com o Pato e elas responderam: “Ele caiu na panela; ele ficou com um galo na cabeça; ficou engasgado”. Muitas participaram da conversa, pois já estavam animadas por causa da pulga. Uma criança me pediu para desenhar o pato e as outras concordaram. Fomos para a mesa, distribuí folhas brancas e lápis coloridos de cera, as crianças iam desenhando e falando o que estavam fazendo: “eu estou fazendo o pato”, “vou fazer a panela”. Ficaram nesta atividade por muito tempo.

Combinamos que, no nosso próximo encontro, levarei para sala massa de modelar colorida, para trabalhar uma história – *A Menina do Mar*.

Enquanto desenhavam, liguei o CD e deixei a música do Pato e da Pulga tocando.

Florianópolis, 16 de setembro de 2009

Hoje, propus-me a trabalhar com a história *A menina do Mar*. Convidei as turmas do I e III períodos para assistirem à narração do conto, juntamente com o II período. A professora Marli, do grupo dos maiores, estava realizando um projeto sobre os animais do mar e a sala estava enfeitada. Portanto, era viável apresentar a história no espaço dela.

Não havia como não observar o olhar atento das crianças na hora da história, elas apenas acompanhavam os meus movimentos. Em uma das paredes da sala, havia um painel com muitos peixes construído pelas crianças maiores. Foi o local ideal para aproveitar como cenário. Era um painel de fundo azul, com peixes de todos os tamanhos, tartarugas e um grande polvo, tudo feito pelas crianças e organizado pela professora. Realmente pairava no espaço da sala um ambiente marítimo.

Para contar essa história, eu me utilizei de apenas um tecido azul no chão e um pau de chuva, que é um instrumento de som, construído de bambu com várias pedras dentro, de forma que, girado, ele produz o som das pedras caindo a cada camada do bambu, dando à apresentação uma sonoridade de cachoeira.

Quando terminei de contar a história, as crianças queriam segurar o pau de chuva, deixei que cada criança sentisse o barulho do instrumento. Houve algumas crianças que o colocaram perto do ouvido e sacudiram para escutar aquele som mais de uma vez.

Foi um momento bem tranquilo, cada uma esperava o seu momento, escutava e passava adiante para a criança que estava ao lado.

Os professores estavam esperando, também, a fim de sentirem a vibração do som. Foi naquele momento que me arrependi de não ter levado o pau de chuva maior, pois os sons seriam maiores. As crianças que estavam ao lado daquele com o instrumento na mão também curtiam o som. Após todos tocarem o instrumento, retomei a história junto com as crianças. Elas estavam um pouco mais “soltas”, mesmo tendo o olhar opressor e a fala autoritária do adulto em relação a elas, durante toda a narração.

Quando terminamos de conversar sobre os animais do conto, voltamos para a sala do II período e trabalhamos com as massas de modelar que levei, para que, através do colorido, as crianças pudessem soltar a sua imaginação. Percebi que as cores e a quantidade fizeram com que elas pudessem ter mais opções em sua criatividade. A maior preocupação da professora era que as crianças iriam misturar todas as massas, e foi neste momento que precisei interferir e dizer que as massas estavam ali para serem usadas da forma que as crianças quisessem. Um exemplo disso foi: Luiz construiu um polvo, e a cada perna que colocava me perguntava: “já coloquei todas as pernas?” e eu recontava com ele e mostrava que o polvo é igual à aranha: eles têm oito pernas. Esta foi uma atividade que levou muito tempo para terminar, pois as crianças estavam ali dispostas a criar e brincar com tudo aquilo, elas misturavam as cores e me olhavam, sabendo que eu estava permitindo aquele momento de ludicidade.

No entanto, devido à falta de material, ou ao não entendimento da importância do material e sua quantidade, as crianças passam a não ter massa de modelar na sala. Então, quando distribuí esse material nas mesas, elas me perguntavam se podiam usar todas; se podiam misturar. Estavam fascinadas com a quantidade. Essa atividade durou muito tempo.

Para dar por encerrada a atividade, a professora precisou negociar com as crianças a ida ao parque, pois ela queria ir tomar café, e foi o que aconteceu.

Florianópolis, 23 de setembro de 2009

Ao chegar à creche constatei que a professora e a auxiliar de sala não haviam comparecido para trabalhar. Num primeiro momento fiquei bastante preocupada, mas a diretora pediu à Sandra, auxiliar da sala do III período, que ficasse comigo na sala, pois ela já conhecia bem as crianças. Reuni as crianças e apresentei a parlenda, expliquei que essa não havia sido escrita por um poeta conhecido:

Cadê o bolinho
 Cadê o bolinho que tava aqui?
 O gato comeu.
 Cadê o gato?
 Tá no mato.
 Cadê o mato?
 O fogo queimou.
 Cadê o fogo?
 A água apagou.
 Cadê a água?
 O boi bebeu.
 Cadê o boi?
 Tá moendo o trigo.
 Cadê o trigo?
 A galinha comeu.
 Cadê a galinha?
 Tá botando o ovo.
 Cadê o ovo?
 O padre comeu.
 Cadê o padre? Está indo rezar a missa.
 Qual foi o caminho que ele fez?

Com apenas a oralidade da parlenda, fui fazendo gestos e dizendo a sequência das perguntas. Quando percebi que elas haviam compreendido, apresentei o cartaz com as imagens.

Elas iam até o cartaz e perguntavam para os colegas “cadê o gato?”. Foi uma delícia perceber que as crianças estavam se divertindo. É importante que tanto o poema, quanto a história e a parlenda cheguem até a criança de forma prazerosa. Ela precisa aprender, mas de forma lúdica, sem pressão, sem data marcada, e sem fazer disso uma obrigação de aprender para encenar. A apresentação pode ser uma consequência prazerosa que ela mesma queira fazer aos seus colegas ou pais.

Uma das crianças me disse: “eu vou te ensinar uma música” e, naturalmente, começou a cantar. Em seguida, outra disponibilizou-se a dizer um verso e muitos foram fazendo o mesmo, até que uma das crianças pediu “vamos cantar a pulga que tu ensinou?” e elas se organizaram duas a duas e cantaram :

A Pulga

Composição: Vinicius de Moraes /Toquinho

Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Com mais um pulinho
 Estou na perna do freguês
 Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Com mais uma mordidinha
 Coitadinho do freguês
 Um, dois, três
 Quatro, cinco, seis
 Tô de barriguinha cheia
 Tchau
 Good bye
 Auf Wiedersehen

Foi nesse momento que percebi que a falta da professora e da auxiliar da sala havia privilegiado meu encontro com as crianças. Elas estavam soltas, conduziram a atividade sem briga, me escutavam, fizeram a performance da pulga. Esses fatos levaram a uma reflexão: Qual a influência do adulto diante das crianças? Que marcas estão deixando? Foi neste encontro com as crianças que constatei claramente o quanto podemos reprimi-las ou espontaneizá-las.

As crianças estavam tão empolgadas que me pediram papel e lápis. Os desenhos tinham forma e cores, elas queriam me mostrar os personagens da parlenda, por isso, desenharam o gato, o boi, o mato, o padre. Pediram para ser fotografadas e foi o que eu fiz: fotografei todos os desenhos. Era transparente a liberdade de expressão das crianças. Foi sem gritos e palavras hostis que cantamos e desenhamos.

Por incrível que pareça, elas não foram para o parque, só saímos da sala para o almoço, elas queriam mais e mais e foi o que proporcionei: música, poema, movimento e pintura.

Essa turma se envolveu tanto com a parlenda que a auxiliar de sala Tatiana decidiu apresentá-la na sexta feira interativa, no dia vinte três de outubro: um teatro com a rima e os movimentos que as crianças criaram. Nesse dia, estarei lá para ver a continuidade de meu trabalho.

Florianópolis, 16 de outubro de 2009

Voltei à a sala do III período para dar continuidade ao meu trabalho. Apresentei às crianças os poemas de Vinícius de Moraes, *A pulga* e *A foca*. No início, foi bem difícil conversar com elas, pois estavam dispersas. A professora Marli saiu da sala e foi arrumar o mural do refeitório e Sônia não ficou na sala. Reuni as crianças no tapete, como é de costume delas, e apresentei minha proposta de trabalho. Quando comecei a cantar o poema da pulga, as crianças posicionaram-se para aprender e, aí sim, consegui a atenção delas. Fizemos a coreografia do poema com gestos e caretas, ficou muito divertido.

Depois, para mudar de estratégia, coloquei-os todos ao redor das mesas e ensinei o poema da foca. Coloquei o CD, mas o volume ficou muito baixo e as crianças não conseguiam acompanhar; na próxima vez, irei levar o meu som, como fiz na creche Vó Inácia. Marli chegou na sala e as crianças cantaram para ela, logo em seguida a professora convidou todos a irem ao parque. No parque, algumas delas vieram me pedir para falar do poema da pulga. Houve brincadeira de corda e de pipa nesta manhã.

Florianópolis, 21 de outubro de 2009

Iniciei com o poema do pato. Pedi às crianças que escutassem e me ajudassem a pensar no poema, no que poderíamos fazer com ele. Sofia começou a bater os braços para significar o quec quec quec do início do poema e Marcelo deu a ideia de passar a mão nas costas do amigo para fazer a parte do pato pintou o caneco. Assim, o poema criou corpo, eles começaram a mexer as pernas, caindo no chão, balançando todo o corpo, pulando com uma perna só e andando agachado com os braços encolhidos fazendo quac, quac, quac, quac.

A conversa continuou, apresentei o poema do relógio, escutamos o poema e Sofia, Marcelo e Vitória começaram a mostrar outras formas para o relógio. Liguei o som e Sofia assumiu e orientou os amigos. Marcelo, Vitória e Gabriela foram também dando sugestões no desenrolar do poema e muitos movimentos foram criados. Ao final, tivemos um poema cantado e dançado, foi uma linda performance criada pelas crianças.

Surgiu a ideia de fazermos em duplas, cada criança ficou de frente para outra e, com os movimentos já entendidos por todos, criamos outra performance.

Passamos para o poema da pulga, que já havíamos trabalhado no encontro passado, e elas se divertiram muito, pois é um poema cheio de gestos e que agrada a elas, porque precisamos tocar nos colegas e criar um novo som nas palavras, o que chamou a atenção das crianças.

Depois, sentamos no chão perto do som e retornamos ao poema da foca por sugestão delas. Nos posicionamos ao redor da mesa e iniciamos nossa dança com vários movimentos sugeridos por elas.

Para terminar a atividade, ou para deixar o gostinho do trabalho, organizamos as mesas e trabalhamos com massa de modelar. Surgiram muitas formas: o pato, a foca a pulga, a sardinha, a panela, o relógio e muito mais. As crianças transformaram o poema de Vinícius de Moraes em personagens de massa de modelar.

Florianópolis, 28 de outubro de 2009

Minha proposta neste dia era trabalhar com as crianças a história de *Timóteo, o tatu poeta*, de Rosana Rios. contei a história e alguns quiseram repetir as rimas que o conto provocava, mas senti que nem todos estavam interessados, pois a professora Marli não ficou na sala o tempo todo - iria acontecer no dia seguinte o projeto do aniversariante e ela era a responsável pelas fantasias das crianças. Isso prejudicou um pouco o andamento das atividades, uma vez que ela entrava e saía da sala fazendo chapéus de bruxa.

Quando dei por encerrada a atividade, distribuí pirulitos que havia trazido para as crianças. Elas foram brincar pela sala e algumas meninas criaram um cantinho da leitura: pegaram vários livros, inclusive o de Timóteo, e começaram a recontar a história e a dizerem as rimas umas para as outras; foi neste momento que constatei o efeito do meu trabalho.

Florianópolis, 04 de novembro de 2009

Voltei à creche com mais uma proposta poética para as crianças. Como no último encontro a rima no final dos versos do poema de Tatu Timóteo chamou a atenção das crianças, ou melhor dizendo, de algumas crianças, busquei continuar trabalhando com esse propósito. O poema escolhido foi *Rimas engraçadas*, de Elias José e *A abelha*, de Vinícius de Moraes.

Com o poema de Elias, fiz pequenos cartazes desenhados, o que facilitou a leitura oral das crianças.

Já o poema de Vinícius, li para elas e depois escutamos o CD da *Arca de Noé*. As crianças criaram vários gestos para a música e juntos dançamos o poema da *Abelha*.

Compreendi que as crianças curtiram muito todos os dois poemas. No poema rimado, algumas crianças pediram para dizer sozinhas, depois a professora Marli teve a ideia de dividir a sala e ver qual grupo conseguia dizer todo o poema; o sucesso foi duplo, pois os dois grupos disseram perfeitamente. Ao terminar, as crianças ficavam repetindo como se fosse uma canção.

Florianópolis, 11 de novembro de 2009

Volto à creche para meu último encontro com as crianças, senti que elas ficaram chateadas em saber que eu não iria mais voltar à creche.

Minha primeira atividade proposta para este dia foi o poema de Cecília Meireles, *Os tamanquinhos*. Aproveitando a ideia da professora Alai, utilizei alguns tamancos do brechó da creche para que as crianças pudessem usar. Iniciei andando de tamanco pela sala dizendo o poema, depois, convidei-as para que pegassem o tamanco e dissessem o poema. Foi muito interessante vê-las dizer o poema, ficaram empolgadas e andavam pela sala recitando. Algumas meninas preferiram dizer sozinhas. Como a auxiliar da outra sala, Cida, estava de aniversário, as crianças aprenderam o poema e chamaram-na para mostrar a ela o que haviam aprendido. Cida gostou muito da apresentação, colocou um tamanco e juntos repetiram a apresentação. Foi muito bom ver que as crianças estavam se deliciando com o poema, passou a ser mais um momento de experiência para elas.

Quando Marli chegou na sala, elas pediram para que ela sentasse e assistisse à apresentação. Marli ficou interessada pelo poema e as crianças disseram que era de Cecília Meireles, que esse não era de Vinícius. Nesse momento, mais uma vez, percebi a dimensão do meu trabalho.

Depois, testei-as perguntando sobre o poema de Elias José e todos foram dizendo a sequência da rima: “Cada macaco...”

E, por último, dançamos todos os poemas de Vinícius, usando os movimentos que elas haviam ajudado a criar. Senti que ficaram cansadas e convidei-as a sentar no tapete, pois tinha a intenção de fazer com elas uma avaliação do meu trabalho. Disse a elas que seria nosso último encontro e que gostaria de saber se elas gostaram de aprender poesia, ao que elas falavam sem parar: “Foi muito legal, quero aprender mais, não

vai embora...”. Fiquei apaixonada por essas crianças: elas realmente vivenciaram a poesia, na oralidade, no desenho, na pintura, na escultura, na performance. Constatei o quando é possível trabalhar poesia com crianças de três a cinco anos.

Ao final de meu encontro, distribuí balas e pirulitos para todas as crianças. Os professores e a diretora receberam todos os poemas trabalhados, o CD da *Arca de Noé* e um DVD com todas as fotos e filmagens feitas no período da pesquisa. E, assim, terminei minha pesquisa na creche Monte Serrat.



A criança e o livro de poesia





**A poesia da Sapa Beatriz –
Escrito pela professora com as palavras das criança**



O poema com tinta.



O poema no desenho



O livro ao alcance das crianças



Organização do espaço Literário



Creche Monte Serrat
Performance das Crianças



O espaço de brincadeiras e fantasias

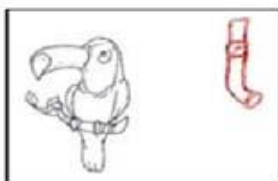
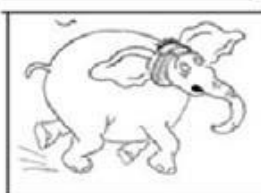
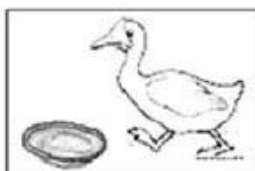
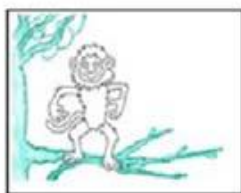


O poema na escultura



O poema na pintura coletiva





ANEXO 4 - Fotocópia das Histórias Contadas às Crianças

1- A Fruta Amarela

“Conto popular”

Ricardo Azevedo

Livro: Conto dos Bichos do Mato

O tempo era de seca. O calor estava de rachar pedra. Sem chuva, a floresta quase secou. A bicharada andava para lá e para cá cheia de fome e de sede.

Um dia, ninguém sabe como, apareceu uma árvore carregadinha de frutas. As frutas eram lindas e amarelas, mas os bichos ficaram com medo.

- E se for azeda? – disse o papagaio.

- E se for venenosa? – disse o macaco.

- E se for um feitiço? – disse a capivara.

Com água na boca, a bicharada olhava aquelas frutas madurinhas, mas ninguém tinha coragem de experimentar.

- A gente não pode comer a fruta sem saber o nome dela – ensinou a coruja.

Então, os bichos fizeram uma reunião e escolheram a anta.

- Vá até o céu – pediram eles -, e pergunte à fada das nuvens qual o nome dessa fruta.

A anta foi e a fada explicou direitinho. Para que não esquecesse o nome da fruta amarela a anta voltou do céu cantando:

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome
Carambola, carambola,
Que meu povo está com fome*

Acontece que no caminho morava uma bruxa malvada.

A mulher perguntou que cantoria era aquela e a anta explicou.

A bruxa deu risadas e gritou:

*Caranguejo, caramujo
Carapaça, carrapicho
Carrapato, carraspana
Carrapeta, carabina*

Ouvindo o canto da bruxa, a anta se confundiu. Ao chegar na floresta, não conseguiu mais lembrar nome nenhum.

Os bichos fizeram outra reunião e escolheram o tatu. – Vá até o céu – pediram eles -, e pergunte à fada das nuvens qual o nome dessa fruta.

O tatu foi e a fada e explicou tudo direitinho. Para não esquecer o nome da fruta amarela, o tatu voltou do céu cantando:

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome
Carambola, carambola,
Que meu povo está com fome*

No caminho, encontrou a bruxa malvada.

A mulher perguntou que cantoria era aquela e o tatu explicou.

A bruxa deu risadas e gritou:

*Caranguejo, caramujo
Carapaça, carrapicho
Carrapato, carraspana
Carrapeta, carabina*

Ouvindo o canto da bruxa, o tatu se confundiu. Ao chegar na floresta, não conseguiu mais lembrar nome nenhum.

Outra vez, os bichos fizeram uma reunião e escolheram a tartaruga. – Vá até o céu – pediram eles -, e pergunte à fada das nuvens qual o nome dessa fruta.

A tartaruga foi e a fada explicou tudo direitinho. Para não esquecer o nome da fruta amarela, a tartaruga voltou do céu cantando:

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome
Carambola, carambola
Que meu povo está com fome*

No caminho, encontrou a bruxa malvada.

A mulher perguntou que cantoria era aquela e a tartaruga não disse nada e continuou cantando:

*Carambola, carambola
 Não posso esquecer seu nome
 Carambola, carambola
 Que meu povo está com fome*

Mas a bruxa deu risadas e gritou:

*Caranguejo, caramujo
 Carapaça, carrapicho
 Carrapato, carraspana
 Carrapeta, carabina*

A tartaruga nem ligou. Continuou pelo caminho cantando:

*Carambola, carambola
 Não posso esquecer seu nome
 Carambola, carambola
 Que meu povo está com fome*

Então, a bruxa gritou:

*Carapina, carapuça
 Caravela, caravana
 Cara suja, caradura
 Carafuzo, carapinha*

A tartaruga gritou mais alto:

*Carambola, carambola
 Não posso esquecer seu nome
 Carambola, carambola
 Que meu povo está com fome*

A bruxa berrou:

*Carapeba, carangola
 Carandongá, caripora
 Caraúba, caraíba
 Carantonha, curupira*

A tartaruga nem ligou. Continuou cantando a sua música, sem errar:

*Carambola, carambola
Não posso errar seu nome*

Foi quando a bruxa perdeu a cabeça, agarrou a tartaruga, bateu e jogou no chão.

E a tartaruga:

*Carambola, carambola
Que meu povo anda com fome*

A bruxa atirou um monte de pedras em cima da tartaruga. E a bichinha:

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome*

No fim, a bruxa bateu na tartaruga com um pedaço de pau. Depois, com um pedaço de ferro. Depois, atirou a coitada do alto do despenhadeiro. A tartaruga caiu lá embaixo, no meio das pedras, levantou-se, sacudiu a poeira e continuou cantando:

*Carambola, carambola
Não posso esquecer seu nome
Carambola, carambola
Que meu povo está com fome*

Vendo isso, a bruxa desistiu de tudo e foi embora para sempre.

A tartaruga chegou na floresta cansada. Contou o nome da fruta amarela. A bicharada agradeceu, e fez uma festa e matou a fome e a sede de tanto comer a fruta amarela.

Desde então, o povo da floresta passou a conhecer a carambola.

Desde então, por causa de tantos tombos, pancadas e quedas, a tartaruga ficou com o casco enrugado e achatado na parte de baixo.

Ao final os animais cantavam:

*Carambola, carambola
Agora já sei seu nome
Carambola, carambola
Ninguém mais está com fome*

2- A Princesa e a Ervilha

Música inicial: *“Todo dia o sol levanta e a gente canta o sol de todo dia”*

Um príncipe viajou ao redor do mundo à procura de uma princesa de verdade. Havia muitas princesas, mas qual delas era de verdade? Um eram faladeiras, outras comilonas e tinha ainda as espalhafatosas. Sempre havia alguma coisa que não agradava o príncipe, que voltou para seu castelo muito triste.

Certa noite uma tempestade terrível com trovões e chuva forte, uma noite horrível – de repente alguém bate na porta do castelo, o rei corre para abri-la, mas que surpresa... Uma moça ensopada, a água escorria dos seus cabelos loiros e compridos, transbordava por seus delicados sapatinhos. Ela insistia que era uma princesa de verdade. A rainha pensou: “iremos descobrir se realmente esta princesa é de verdade”. Chamou as criadas e pediu-as que arrumassem o quarto de hóspede para a tal princesa. Mandou tirar toda a roupa de cama e o colchão, a rainha tirou do bolso uma ervilha e colocou-a no fundo da cama, cobriu-a com 20 colchões e mais 20 acolchoados. A cama ficou alta, assim! A rainha chamou a moça e mostrou a cama, na qual iria dormir, a moça agradeceu. Apagaram-se as velas e todos foram dormir.

Na manhã seguinte, todos estavam reunidos na mesa do café da manhã, digno de um castelo de verdade: queijos, pães de vários tamanhos, doces, bolos.....

A rainha olhou para a moça e perguntou como ela tinha dormido à noite.

Vocês pensam que ela dormiu bem, que teve bons sonhos? Não, ela disse que dormiu terrivelmente mal e não conseguiu fechar os olhos a noite inteira. Havia alguma coisa estranha naquela cama, era algo muito duro que a deixou toda dolorida como se houvesse levado uma surra.

Pela resposta a rainha descobriu a verdade: Era ou não uma princesa de verdade? Sim, pois só uma princesa de verdade seria tão sensível a ponto de sentir uma ervilha embaixo de vinte colchões e mais vinte acolchoados.

O príncipe finalmente encontrou sua princesa.

Casou-se com a princesa e a ervilha da história foi colocada no museu do castelo para que todos vejam.

Música final: “*Todo dia finda a tarde e alegremente a gente finda o dia*”

Recursos: Roupas para o príncipe; objeto barulhento para tempestade (pandeiro); roupa para moça e rainha; ervilha; um lençol; coroa da princesa.

Fonte: Livro de literatura - Um tesouro de contos de fadas

3- O Jacaré e sua Lagoa

Recriada pela pesquisadora Rosetenair Feijó Scharf

Havia uma lagoa muito tranquila, com águas cristalinas. À beira desta lagoa, repousava um enorme jacaré. Ele não tinha amigos, simplesmente vivia ali, se banhando e dormindo sobre aquelas águas maravilhosas.

Um dia, passou por ali um pássaro que vinha de muito longe e estava muito cansado. Ao ver aquela água maravilhosa, deu um grande mergulho e, quando ia engolir o primeiro gole de água, foi interrompido por um enorme grito do jacaré: *O que você pensa que está fazendo?*. O pássaro, sem entender nada, responde: *estou tomando um bom banho para me refrescar*. O jacaré, muito furioso, diz que aquela água lhe pertence e que ninguém irá tomar banho nela. O pássaro tenta se explicar contando de sua viagem, mas o jacaré simplesmente manda-o embora. O pássaro continua sua viagem.

Num outro dia, estava o jacaré bem deitado na beira das águas, quando escuta um barulhinho, *guá guá guá* era seu pato, que passava por ali e aproveitava para tomar um gole de água, o pato dizia: *que água maravilhosa, fresquinha, gostosa*. O jacaré, que dormia por ali, escutou o barulho e gritou: *O que é isso, quem está usando minhas águas?*. O pato, assustado, não entendeu os gritos do jacaré.

Calma, seu jacaré, eu só estou dando uns mergulhos. Qual é o problema?

Este é o problema, disse o jacaré. As águas são minhas e eu não quero ninguém usando das águas desta lagoa.

O pato tentou argumentar, mas o jacaré não deu chance de nenhuma explicação. O pato, sem poder argumentar, vai embora, sonhando com aquelas águas.

Todos os animais da floresta ficaram sabendo da história do Jacaré egoísta. *É preciso fazer alguma coisa*, disse dona cobra indignada com a situação. *O que vamos fazer?* Os animais conversaram, mas

ninguém teve coragem para ir até lá. A cobra se encheu de coragem e saiu para tentar tomar água, pois esta situação já rolava por vários dias e era preciso alguém fazer alguma coisa. Os animais estavam sedentos. A cobra chegou ao lago, olhou para os lados e não encontrou o jacaré, aproveitou e tomou alguns goles de água matando sua sede. Voltou para a floresta e contou para todos que havia tomado água, na lagoa e que não apareceu nenhum jacaré para impedi-la.

Os irmãos macacos ouviram o comentário da cobra e saíram na disparada para aproveitar as delícias da lagoa. A notícia se espalhou por toda a floresta. Os macacos, ao chegarem à lagoa, foram imediatamente para a água, mas o jacaré questionou:

O que vocês pensam que estão fazendo?

Estamos tomando um gostoso banho, disse um dos macacos.

E quem falou que pode tomar banho na minha lagoa?

Os macacos ficaram tão assustados com a entonação da voz do jacaré, que saíram saltando pelas árvores. O jacaré ficou muito cansado com a discussão com os macacos.

O jacaré dormiu e o sol, que estava ali o tempo todo, vendo todo o mau humor do jacaré, pensou: *se a lagoa não pode ser de todos os animais então não precisamos de uma lagoa no meio da floresta.* Enquanto o jacaré dormia, o sol secou toda a lagoa. O dia terminou e a noite chegou, com uma lua bem grande entre as estrelas. O jacaré dormiu muito bem, mas, quando o dia chegou, o jacaré se espreguiçou e correu para tomar um bom banho na lagoa, mas para sua surpresa, a lagoa estava seca, a água havia desaparecido. O jacaré não compreendia o que estava acontecendo, pois, quando fora dormir, sua lagoa estava com águas cristalinas. *O que foi isso? Não entendo o que possa ter acontecido com a água.* O jacaré olhou para o sol e perguntou:

- você sabe me dizer o que aconteceu com as minhas águas?

- O que aconteceu com a sua água? Desde quando a água da lagoa é sua? Quem lhe deu?

- Ninguém, disse o jacaré. Eu moro perto da lagoa, ela é minha.

- Não, disse o sol, ela não é sua, ela pertence à floresta e, por causa do seu egoísmo, os animais da floresta estão sofrendo de sede.

- Eu não posso fazer nada por eles, retrucou o jacaré.

- Então, eu não posso lhe ajudar disse o sol.

- Então foi você que fez isso?

- Sim, sequei a lagoa para que você repense sua atitude com os animais da floresta.

O jacaré relutou. Passou-se um dia, dois, três e, no quarto dia, o jacaré estava com muita sede. Pensou: *Vou conversar com o sol não aguento mais esta sede, preciso de água para beber e tomar meu banho.* O jacaré chamou o sol e disse que ele tinha razão, todos precisam de água para viver. O sol perguntou:

– Você permitirá que todos venham até a lagoa?

– Sim, todos poderão banhar-se nas águas dessa lagoa.

A lua apareceu e o jacaré foi dormir, ele estava tão cansado que o dia amanheceu e ele não acordou. O sol chamou as nuvens e caiu muita chuva, que encheu a lagoa. Quando o jacaré se acordou, a lagoa estava maravilhosa e os animais aproveitaram para entrar na água e, como viram que o jacaré não disse nada, tomaram banho e se divertiram. Agora a lagoa era um lugar de encontros e de muitas risadas e o jacaré gostou muito disso.

Recursos: Fantoches de Jacaré, Sol, Nuvens, Lua Cobra, Pato, Pássaros, Macacos (marrom e branco). Chocalho.

4- A Festa do Elefante

Recriada pela pesquisadora Rosetenair Feijó Scharf

Era o dia do aniversário do elefante, ele estava muito triste, pois seus amigos não lhe deram parabéns. Mas, tudo não passava de um plano do seu macaco, que foi até a casa dos animais convidá-los para irem à festa:

Toc Toc

Coelha - quem é, Perguntou a coelha.

Macaco - sou eu respondeu o macaco,

Coelha - O que o senhor quer?

Macaco - Convidar sua família para a festa do elefante.

*Coelha - Sim, sim, irei com meus filhotes, mas antes de irmos para a festa, eles precisam **escovar os dentes**, porque eles estavam comendo cenoura*

Macaco - Espero vocês lá.

O macaco se despediu e partiu para casa da dona porca

Toc Toc

Porca - quem é, questionou a porca.

Macaco - sou eu o macaco, seu amigo.

Porca - O que houve seu macaco?

Macaco – Vim convidar sua família para participar da festa do elefante.

*Porca - Sim, irei com meus filhotes, mas antes de irmos para a festa, precisam **tomar um bom banho**, porque eles estavam no curral brincando na lama.*

Macaco - Espero vocês lá.

O macaco foi para a casa da dona Leoa, que também é amiga do elefante.

Toc Toc

Leoa - quem é?, perguntou a Leoa.

Macaco - sou eu respondeu o macaco.

Leoa - O que o senhor está fazendo aqui?

Macaco – Vim convidar sua família para a festa do elefante.

*Leoa - Sim, sim, irei com seu leão e meus filhotes, mas antes de irmos para a festa, preciso fazer com que os filhotes **escovem suas jubas**, porque eles estavam até agora correndo na floresta.*

Macaco - Encontro vocês lá.

Era preciso convidar mais amigos para esta festa, só assim o elefante ficaria feliz no dia do seu aniversário.

Toc Toc

Sapo - quem é?, perguntou a Sapo.

Macaco - sou eu, respondeu o macaco.

Sapo - O que o senhor esta fazendo aqui?

Macaco – Vim convidar sua família para a festa do elefante.

*Sapo - Sim, sim, irei com os meus filhotes, mas antes de irmos para a festa, preciso fazer com que os filhotes **lavem os pés na lagoa**, porque eles estavam até agora pulando de um lado para o outro na floresta.*

Macaco - Encontro vocês lá.

Passeando por ali, estava seu cachorro com seus filhotes, o macaco aproveitou e os convidou para a festa, mas o cachorro foi bem claro: *Só iremos à festa depois de **lavarmos as orelhas***. O macaco saiu todo feliz, dizendo que iria organizar tudo para a festa surpresa.

Faltava mais um amigo do elefante, era dona Coruja. O macaco vai até sua casa.

Toc Toc

Coruja - quem é?, perguntou a coruja.

Macaco - sou eu, respondeu o macaco.

Coruja - O que o senhor esta fazendo aqui?

Macaco – Vim convidar sua família para a festa do elefante.

Coruja - Sim, sim, irei com minhas corujinhas, mas antes de irmos para a festa, preciso fazer com que os filhotes durmam um pouquinho, porque eles ficaram a noite toda brincando pela floresta.

Macaco - Espero vocês lá.

Estava na hora da festa e os animais não chegavam, seu macaco estava nervoso, quando começou a chegar :

Dona coelha e sua família, todos de dentes escovados;

Dona Leoa, o Leão e seus filhotes, todos penteados;

Dona porca e seus porquinhos, todos bem lavadinhos;

Dona Sapa com os sapinhos, com os pés lavados;

Dona Coruja com as corujinhas, todas bem acordadas e

Seu cachorro e seus filhotes, com as orelhas bem lavadas,

Na família do macaco, todos lavaram a cabeça e cataram os piolhos. Vieram animais de todo o lado.

Chamaram o elefante e cantaram parabéns. Foi uma festa muito gostosa, com todos os seus amigos.

6- A Galinha Que Subiu até o Céu

Conto de Tarak Hammam, baseado em conto popular africano

Tradução: Grupo- Os Tapetes Contadores de Histórias

Era uma vez, uma galinha e seu pintinho.

Numa certa manhã, a galinha se afastou de sua casa para procurar sementes, seguida por seu pintinho. Eles encontraram uma velha árvore. O pintinho brincava ao pé da velha árvore, enquanto sua mãe ciscava sementes pelo caminho.

De repente, um buraco na árvore atraiu o pequeno pintinho. Ele colocou sua cabeça dentro do buraco, depois o pescoço, em seguida as asas, depois o rabo e... TCHLOULSSZ! O buraco se fechou.

A árvore tinha engolido o pintinho.

- Coot, cot, cot, cot, coot! - suplicou a galinha – Ó, Velha Árvore, por favor, devolva o meu filhote!

A velha árvore respondeu:

- Traga-me uma cabaça cheia de leite de girafa e eu o devolverei!

A mãe galinha não se desencorajou e foi à procura da girafa.

– Por favor, ó Girafa, me dê de seu leite, para que a velha árvore que engoliu o meu pintinho devolva o meu filhote!

A girafa respondeu:

– Peça à árvore da selva para me dar de suas folhas e eu lhe darei do meu leite!

A galinha então foi à procura da árvore da selva.

– Por favor, ó Árvore da Selva, me dê de suas folhas para que a girafa dê de seu leite, para que a velha árvore que engoliu o meu pintinho devolva o meu filhote!

A árvore da selva respondeu:

– Peça à chuva para cair e eu darei de minhas folhas!

A galinha voou até encontrar a chuva.

– Por favor, ó Chuva, caia sobre a árvore da selva para que ela dê de suas folhas, para que a girafa dê de seu leite, para que a velha árvore que engoliu o meu pintinho devolva o meu filhote!

A chuva respondeu:

– Peça ao céu para mandar suas nuvens e eu cairei sobre a árvore da selva!

A galinha subiu, subiu, voou muito alto até encontrar o céu.

– Por favor, ó Céu, mande suas nuvens para que a chuva caia sobre a árvore da selva, para que ela dê de suas folhas, para que a girafa dê de seu leite, para que a velha árvore que engoliu o meu pintinho devolva o meu filhote!

O céu respondeu:

– Peça ao vento para soprar e eu mandarei as nuvens até a chuva!

A galinha chegou, enfim, até o vento.

– Por favor, ó Vento, sopra o céu para que ele mande suas nuvens até a chuva, para que a chuva caia sobre a árvore da selva, para que ela dê de suas folhas para a girafa, para que a girafa dê de seu leite, para que a velha árvore que engoliu o meu pintinho, devolva o meu filhote!

O vento respondeu:

– Me dê o vento que sai de suas asas e eu lhe ajudarei!

– Está bem! - disse a galinha.

O vento recebeu o vento que saía das asas da galinha e então soprou o céu.

O céu mandou suas nuvens para a chuva. A chuva caiu sobre a árvore da selva. A árvore da selva deu de suas folhas para a girafa que deixou uma cabaça cheia de leite à margem do caminho.

A galinha despencou do céu, caindo como uma pedra. Cambaleando, ela pegou a cabaça cheia de leite de girafa e foi até a velha árvore.

– Aqui está o leite de girafa! Devolva o meu pintinho.

– Muito bem! - disse a velha árvore.

A galinha recuperou o seu filhote e voltou bem rápido para casa. A partir deste dia, as galinhas não voaram mais, pois não há mais vento em suas asas.

8- O Sapo e a princesa Japonesa

Fonte: História contada no Baú de histórias no SESC-2007

Um sapo vivia sozinho em sua lagoa, ele queria se casar e se transformar em príncipe, mas para isso acontecer, ele precisaria ser beijado por uma princesa.

Todas as carruagens que passavam por ali, viam aquele sapo sentado na lagoa.

Ele estava muito triste, pois todas as moças que ali passavam nem o olhavam. Um dia, uma linda moça apareceu na lagoa para tomar água e o sapo pediu-lhe um beijo. Ela perguntou por que ele queria aquele beijo, ele explicou que ao ser beijado se transformaria em um príncipe.

A moça, que era uma princesa japonesa, vendo a tristeza daquele sapo, deu-lhe um beijo e ficou esperando o resultado, mas nada aconteceu. O sapo que estava tão esperançoso, ficou apavorado. A princesa perguntou: *o que houve não aconteceu nada?* Ele pediu-lhe outro beijo e ela o beijou novamente, mas nada aconteceu. Ele respondeu: *é porque você não está apaixonada por mim.* A princesa ficou furiosa empurrou o sapo na lagoa e disse: *Ora, só me falta essa, eu, uma princesa, ficar apaixonada por um sapo.* Pegou sua carruagem e foi embora.

Quando a princesa japonesa foi embora, o sapo percebeu que estava apaixonado por ela.

Todos os dias o sapo sentava na beira da lagoa e cantava:

Estou apaixonado

Este amor é tão grande

Estou apaixonado

Por você a todo instante

Todos os dias era a mesma música. Por ali passaram muitas moças, mas seu coração era daquela princesa japonesa. Ao anoitecer o sapo pegava o seu violão e cantava:

Estou apaixonado

Este amor é tão grande

Estou apaixonado

Por você a todo instante

Os animais da floresta não conseguiam mais dormir, pois a toda hora o sapo estava tocando sua música. Os animais chamaram a dona coruja e pediram para que ela conversasse com o sapo, pois eles não aguentavam mais aquela música.

O sapo disse para a coruja que ele apenas queria um beijo para poder virar príncipe.

A coruja pediu para que ele cantasse mais baixo, pois estava incomodando os animais da floresta.

A coruja foi embora e o sapo continuou com sua tristeza, cantando apaixonado. No outro dia os animais falaram com dona coruja novamente e ela disse para o sapo que, se ele realmente estava apaixonado, deveria procurar sua princesa no Japão.

O sapo pensou na ideia da coruja e partiu para uma viagem para o Japão. Viajou de avião, de trem, de navio, de balão, mas, assim mesmo, não a encontrou. Então, decidiu perguntar para as pessoas e, cada um, ia dizendo uma parte do caminho. Até que, um dia, um velhinho disse que conhecia uma princesa japonesa, que vivia triste, em um castelo, nas montanhas.

O sapo saiu à procura de sua princesa, e, quando chegou lá, viu uma linda princesa, que estava triste na janela. Era ela, a sua amada. O sapo pegou o seu violão e cantou para a ela.

Estou apaixonado

Este amor é tão grande

Estou apaixonado

Por você a todo instante

Ela olhou para baixo e respondeu: *eu também estou apaixonada por você.*

Foi feito uma grande festa para o casamento da princesa com o sapo. Havia muitos príncipes, rainhas, condes e todo o povo do Japão. Havia muita comida na festa. Foi um casamento muito lindo. Na hora do beijo, o sapo pensou: *é agora que me transformarei num príncipe.* Os dois se beijaram e nada aconteceu. De repente, a princesa começou a tremer e tremer e pluff... A princesa se transformou em uma linda sapa japonesa e eles viveram os restos de suas vidas, em uma lagoa muito felizes comendo arroz com dois pauzinhos.

9- A menina do mar

Sophia de Mello Andersen

Era uma vez uma casa branca nas dunas, junto a uma praia grande e deserta onde morava um rapazinho. Nesta praia havia rochedos que o rapaz adorava e passava a sua vida a brincar aqui, principalmente quando a maré estava vazia. Numa noite de Setembro houve uma tempestade tremenda, mas, de manhã, a calmaria voltara e o sol brilhava. Como a maré estava vazia o rapaz foi para a praia onde passou toda a manhã a brincar nas rochas e a nadar. Estava deitado sobre as algas, a secar-se para regressar a casa quando sentiu sons estranhos: eram gargalhadas que ele nunca tinha ouvido. Cuidadosamente espreitou por entre as pedras e viu uma cena extraordinária: numa poça de água límpida, riam, brincavam e nadavam a Menina do Mar, uma menina com um palmo de altura, um polvo, um caranguejo e um peixe. O rapaz numa atitude expectante de surpresa e observação assistiu a um espectáculo musical. A pedido da menina os animais transformaram - se numa orquestra; o peixe batia palmas na água com as barbatanas, o caranguejo tocava castanholas, o polvo com um dos seus oito braços tocava guitarra nos outros sete e cantava e a menina principiou a dançar em cima de uma rocha. Quando a dança acabou, estava a maré a subir e caminharam todos em direcção a uma gruta para onde entraram.

O rapaz foi atrás deles e tentou entrar, mas a entrada da gruta era pequena, a maré estava a subir e ele teve que voltar para casa. Nesse dia e durante a noite o rapaz não pensou noutra coisa que não fosse a cena fantástica que tinha visto. Logo na manhã seguinte foi para a praia, voltou a esconder-se e observou os amigos a brincar. Desta vez não conseguiu ficar quieto, deu um salto e agarrou a menina. Esta gritou pelos amigos que, depois de se terem escondido com medo, vieram socorrê-la e atacaram o rapaz como podiam. O rapaz era mais forte e fugiu com a Menina para longe. Depois de a acalmar e de lhe dizer que não ia fritá-la, isso eram os pescadores que faziam e ele não era pescador nem ela era peixe, sentaram-se numa rocha e começaram a conversar.

A menina contou-lhe que tinha sido trazida no bico de uma gaivota para aquela praia e que desde então o polvo, o caranguejo e o peixe tinham tomado conta dela e viviam juntos numa gruta. Tinha uma vida maravilhosa com os seus amigos que lhe faziam tudo, desde a comida à roupa e colares, até à limpeza da gruta. Com o peixe brincava e passeava pelo fundo do mar porque tinha o dom de poder respirar

como os peixes. Além disso era a bailarina da Grande Raia, a senhora daqueles mares e, por isso, ninguém lhe fazia mal.

O rapaz levou-a de volta para os seus companheiros que o atacaram enquanto não perceberam que a Menina e o rapaz tinham ficado amigos. Então combinaram encontrar-se no dia seguinte porque a Menina tinha curiosidade da Terra e o rapaz iria trazer-lhe alguma coisa para ela conhecer. Quando ele apareceu com uma rosa encarnada colhida no seu jardim, a menina ficou maravilhada porque as coisas do mar não têm perfume, mas ao mesmo tempo, ficou triste. O rapaz disse-lhe que era a saudade e explicou-lhe o que queria dizer.

No dia seguinte, trouxe-lhe uma caixa de fósforos e acendeu um deles. A Menina ficou alegre e queria tocar no fogo mas o rapaz explicou-lhe que o fogo era alegre mas queimava. Explicou-lhe ainda como o fogo, quando era pequeno, podia ser o maior amigo do homem porque aquece, cozinha e alumia e como pode destruir tudo quando é grande e não se pode controlar. Contou-lhe ainda como eram as casas, os jardins, as cidades, os campos, as florestas e as estradas. A menina ficou cheia de curiosidade mas, quando o rapaz a convidou a ir com ele à terra, ela disse-lhe que não podia porque longe da água ficava seca como um jornal velho. E, através das conversas crescia dentro de cada um deles a vontade de experimentarem a vida do outro.

Noutro dia o rapaz trouxe vinho para a Menina provar e contou-lhe a sua história, desde a videira até ao lagar. Quando a Menina provou disse que era bom e alegre, que já conhecia o sabor dos frutos e queria ir ver a terra porque o mar era uma prisão transparente e gelada.

Então ficou combinado que o rapaz traria um balde que encheria de água do mar e onde levaria a Menina na sua visita à terra. Mas, quando chegou, encontrou-a muito triste junto dos seus amigos. Entre lágrimas contou-lhe que já não podia ir à terra porque os búzios tinham ouvido as suas conversas e tinham contado os projectos da Menina à Grande Raia. A Raia ficara furiosa e ordenara aos polvos que a não deixassem passar. Nessa noite seria levada pelos polvos para uma praia distante e desconhecida e nunca mais se poderiam encontrar.

O rapaz, inconformado, meteu a menina no balde e começou a correr, mas imediatamente se viu rodeado de polvos que o atacaram. Como ele se debatia, apertaram-lhe, com os seus tentáculos, as pernas, a cintura, o peito e, por fim, o pescoço até que o rapaz desmaiou. Quando acordou, com a água a bater-lhe na cara, estava todo dolorido e já não viu a Menina nem os amigos.

Voltou muitas vezes à praia, mas não voltou a vê-la e assim se passou muito tempo. Até que, numa manhã nevoenta de Inverno, estava

na praia, a pensar na Menina do Mar, quando viu aproximar-se uma gaivota com alguma coisa brilhante no bico. Deixou cair na areia, junto dele, o objecto que o rapaz apanhou e reparou que era um frasco cheio de um líquido luminoso. A gaivota disse-lhe que vinha enviada pela Menina do Mar, que sentia saudades dele e lhe perguntava se queria ir ter com ela ao fundo do mar. O rapaz respondeu logo que sim, mas não podia ir porque se afogava. A gaivota explicou-lhe que o líquido do frasco era um filtro feito de suco de anémons e plantas mágicas e que se o rapaz o bebesse poderia viver dentro de água como os peixes e fora dela como os homens.

O rapaz bebeu logo o filtro e sentiu que se transformava, que os seus movimentos tinham ficado mais leves. No mar estava um golfinho que o esperava para lhe ensinar o caminho. Sem hesitar, correu para as ondas e agarrou-se à cauda do golfinho com o qual fez uma longa viagem através dos oceanos. Depois de muito tempo a nadarem, chegaram a uma ilha rodeada de corais que circundaram. Finalmente pararam e o golfinho disse ao rapaz qual era a gruta da Menina do Mar.

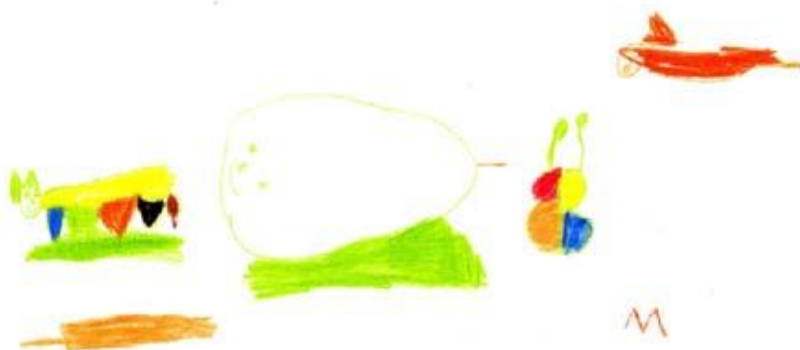
Quando o rapaz entrou, encontrou a menina e os seus amigos que ficaram contentíssimos por se encontrarem depois de tanto tempo. A menina contou então ao rapaz que, com as saudades, tinha ficado tão triste que já nem sabia dançar. Num banquete oferecido pelo Rei do Mar ela tinha dançado tão mal que ele estranhara e quisera saber a razão daquela tristeza. Tinha sido ele a chamar a gaivota e a dar-lhe o filtro.

Depois de terem passeado pelos areais, florestas e grutas subterrâneas, foram à festa no palácio do Rei. A Menina estava tão feliz que dançou tão bem como nunca tinha dançado antes.

ANEXOS 5 - Fotocópia dos desenhos realizados pelas crianças, após o trabalho com poemas.

Creche Vó Inácia



Creche Monte Serrat

ANEXO 6 - Fotocópia De Algumas Avaliações Dos Cursos Ministrados Para Professores

AVALIAÇÃO

O que aprendi neste encontro?

Mais complicado trabalhar poesia e
explorar mais a criatividade e estratégias
p/ trabalhar poesia.
Trabalhar com a imaginação das crianças

O que posso levar como proposta para o meu local de trabalho?

Trabalhar poemas, histórias com as crianças,
e teatro.

Sugestões:

+ poesias

AVALIAÇÃO

O que aprendi neste encontro?

Usar acessórios para contar as histórias,
pássos de...
abertura: foi ótimo essa formação.

O que posso levar como proposta para o meu local de trabalho?

O gosto de trabalhar a literatura na
infância.

Sugestões:

Mais formação com Bertolini
ela tem um conteúdo muito vasto
na literatura da infância.

AVALIAÇÃO

O que aprendi hoje que ampliou o primeiro encontro de formação?

Que devemos ampliar nosso repertório, ser criativos, assim, ampliar o repertório das crianças, sem a criatividade e a experiência. O segredo é inovar, sair do que está estabelecido.

Que reflexões posso fazer da prática no cotidiano da Instituição?

Procurar trazer diversos tipos de literatura para novas crianças e vivê-las através da expressão corporal, desenhos, da brincadeira...

Sugestões: _____

AVALIAÇÃO

O que aprendi hoje que ampliou o primeiro encontro de formação?

As várias maneiras de contar histórias, poesias, usando a criatividade, imaginação, momentos e momentos simples, onde quem não sabe a poesia ou história.

Que reflexões posso fazer da prática no cotidiano da Instituição?

Em situações diferenciadas, usar diferentes cores, materiais para ampliar o repertório e construir com a participação de interesse, criatividade e espontaneidade.

Sugestões: _____

AVALIAÇÃO

O que aprendi hoje que ampliou o primeiro encontro de formação?

Que existem várias maneiras de contar histórias e torná-las fascinantes para quem as ouve.

Que reflexões posso fazer da prática no cotidiano da Instituição?

Como podemos ampliar nosso repertório nas contações de histórias.

Sugestões:

AVALIAÇÃO

O que aprendi hoje que ampliou o primeiro encontro de formação?

Que não é apenas a pessoa, mas sim idade, experiências, um tipo de vivências, memórias não só utilizando linguagem escrita, mas também a visual, gestual...

Que reflexões posso fazer da prática no cotidiano da Instituição?

Podemos usar mais na prática para contar a história, por: as vivências de experiências, sons, imagens?

Sugestões:

AVALIAÇÃO

O que aprendi hoje que ampliou o primeiro encontro de formação?

apresentar mais poemas e poesias pl an compl /
completa sua repertório e suas experiências.
Deixa-las contar de sua maneira.

Que reflexões posso fazer da prática no cotidiano da Instituição?

Ampliar mais repertório e suas contações de
histórias e proporcionar experiências para as
crianças.

Sugestões:

Se possível indicar livros para crian-
ças e 1 ano e meio a 3 anos.

AVALIAÇÃO

O que aprendi neste encontro?

que a poesia pode ser apresentada
em diversas dinâmicas e que
necessite de outras para ampliar
seus conhecimentos, minha prática
e meu ser.

O que posso levar como proposta para o meu local de trabalho?

Estou desenvolvendo um projeto
de culturas de espais e trabalhos
com as parcerias, pois serão
apresentadas de forma diferenciada e
em linguagem em apresento lo

Sugestões:

Pardina Rô / Gestoria de sua
cidade e sua visita a SECE,
acredite que as ações vão se
encantar como em uma ilha
E a coordenação da formação é dirigida
por este momento.

AVALIAÇÃO

O que ficou para você deste encontro?

Aprendi que não existe em si mesma uma significação para palavra, em tudo o que escrevo, falo, penso, falo, escrevo, penso.

Que relação tem esta temática com a minha prática ou com o meu cotidiano?

As vezes não faço o que as crianças me pedem, faço o que não me dá trabalho, acho que devo fazer mais, penso que não fiz tudo.

Sugestões:

AVALIAÇÃO

O que ficou para você deste encontro?

Aprender mais ainda sobre literatura, a respeito de como utilizar os livros, a forma de analisar o texto, fui eu quem

Que relação tem esta temática com a minha prática ou com o meu cotidiano?

A estimular mais a criatividade nas atividades de classe, mas o mesmo também.

Sugestões:

ANEXO 7- Fotocópia de alguns poemas criados nos cursos ministrados para professores

POEMA:

Autores:

Correr, voar, brincar, escrever, pintar, subir, gesticular, sonhar....

Viver

Quanças, Sonhar,
Realizar, Pensar,
Imaginar, Respirar...

Exprimir a voz...
Pintar o mundo do
seu jeito e viver...
Correr pelo mundo a fora
sem se preocupar.

Exprimir a amor
sem medo de ser feliz
abraçar o mundo
sonhar, sonhar...

Junto ao mar

Pauze
Pausa

POEMA

Autores:

Clique e arraste para selecionar uma nova área de captura

correr, voar, brincar, escrever, pintar, subir, gesticular, sonhar

Sopra o vento no cabelo
Uma leve brisa no ar
Como é bom correr sobre a areia branca
E sentir o perfume do mar.

Nas espumas brancas da água
Os peixes brincam a dançar
Parece escrever na areia
Nas ondas ruidas do mar.

As águas molham o pé
O corpo para girar
Com os braços abertos ao vento
Cantamos agora a sonhar.

O momento para uma pintura
Que foi feita pelo mão do luar
As pássaros, as águas, a nuvem
Que dão beleza ao lugar.

nas é sonho, é poesia!
É um momento de inspiração
É o entrar em sintonia
É vir um cansad!

Essa poesia nas foi feita por poeta.
mas com o coração.
mas quem de fato é poeta,
nas são aqueles que passam emoções

POEMA: *Viver do*
Autores: *Luiza, Amélia, Nêde*
Correr, voar, brincar, escrever, pintar, subir, gesticular, sonhar...

Quero correr, voar, brincar...
 Lutar o que vejo...
 Subir os degraus...
 Gesticular os sentimentos...
 E sonhar sempre!

POEMA

Autores: *Yriane e Valdiene*
correr, voar, brincar, escrever, pintar, subir, gesticular, sonhar

Gosto de sonhar,
 Onde posso correr até voar.
 E num passe de magia
 me transportar, para um lugar
 onde nunca ninguém se cansa
 de brincar.

POEMA: Diacuí, Vanicea. Daize

Autores:

Correr, voar, brincar, escrever, pintar, subir, gesticular, sonhar....

Sonhar

Posso correr, voar, escrever, brincar
mas, ao pintar emoções, invento
Canções . . .

Que ao subir a cada degrau,
minhas emoções vou gesticular,
para representar, a história que
não me canso de sonhar.